

**ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN
03.02.2014**

**AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK
DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN**

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

THEMA:

Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten am Beispiel einer Schülerin
am Anfang der Wiederholung von Klasse 1

REFERENTIN: Prof'in Dr. Füssenich

KOREFERENTIN: AkOR'in Crämer

Name: Sahm, Lena

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| 0. Einleitung..... | 1 |
| I. Theoretische Grundlagen zur Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten | 4 |
| 1. Sinn und Unsinn von Klassenwiederholungen | 4 |
| 1.1 Die Klassenwiederholung als pädagogische Maßnahme | 4 |
| 1.2 Bedingungshintergrund von Klassenwiederholungen..... | 7 |
| 1.3 Wirkungen der Klassenwiederholung..... | 10 |
| 1.4 Teufelskreis Lernstörung | 12 |
| 1.5 Fazit: Vom Gleichen mehr?..... | 21 |
| 2. Erwerb der Schriftsprache und mögliche Schwierigkeiten beim Erlernen und Lehren | 24 |
| 2.1 Zum Verhältnis von Schriftlichkeit und Mündlichkeit..... | 24 |
| 2.2 Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess | 27 |
| 2.3 Entwicklungsmodelle und ihre Grenzen | 29 |
| 2.4 Schwierigkeiten beim Erlernen und Lehren der Schriftsprache | 34 |
| 2.4.1 Lernschwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache..... | 34 |
| 2.4.1.1 Aspekte der mündlichen Sprache | 34 |
| 2.4.1.2 Einsicht in die Funktion von Schrift..... | 35 |
| 2.4.1.3 Einsicht in den Aufbau von Schrift..... | 36 |
| 2.4.1.4 Kenntnis von Begriffen | 37 |
| 2.4.1.5 Problemlöseverhalten | 37 |
| 2.4.2 Lehrschwierigkeiten: fehlende Passung in Bezug auf..... | 40 |
| 2.4.2.1 Aspekte der mündlichen Sprache | 40 |
| 2.4.2.2 Einsicht in die Funktion von Schrift..... | 41 |
| 2.4.2.3 Einsicht in den Aufbau von Schrift..... | 42 |
| 2.4.2.4 Kenntnis von Begriffen | 43 |
| 3. Diagnose von Lern- und Lehrprozessen | 44 |
| 3.0 Allgemeine Grundsätze..... | 44 |
| 3.1 Aspekte der mündlichen Sprache | 47 |
| 3.2 Einsicht in Funktion von Schrift..... | 48 |
| 3.3 Einsicht in den Aufbau von Schrift | 50 |
| 3.4 Kenntnis von Begriffen..... | 52 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 3.5 | Problemlöseverhalten | 52 |
| 4. | Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten | 53 |
| 4.1 | Allgemeine Grundsätze..... | 53 |
| 4.2 | Fördermöglichkeiten im Anfangsunterricht | 57 |
| 4.2.1 | Aspekte der mündlichen Sprache | 57 |
| 4.2.2 | Einsicht in die Funktion von Schrift | 58 |
| 4.2.3 | Einsicht in den Aufbau von Schrift | 60 |
| 4.2.4 | Kenntnis von Begriffen..... | 64 |
| II. | Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten am Beispiel von Melanie..... | 65 |
| 5. | Diagnose: Erfassung der Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Melanie..... | 65 |
| 5.0 | Lernbiographie..... | 66 |
| 5.1 | Aspekte der mündlichen Sprache | 67 |
| 5.2 | Schriftsprachliche Fähigkeiten und Schwierigkeiten..... | 69 |
| 5.2.1 | Einsicht in die Funktion von Schrift | 69 |
| 5.2.2 | Einsicht in den Aufbau von Schrift | 71 |
| 5.2.3 | Kenntnis von Begriffen..... | 74 |
| 5.2.4 | Problemlöseverhalten | 75 |
| 5.3 | Ein Blick auf Lehrprozesse | 76 |
| 6. | Förderung mit Melanie | 79 |
| 6.0 | Allgemeine Grundsätze übertragen auf Melanie | 79 |
| 6.1 | Kompetenzen und Inhalte der Förderung..... | 80 |
| 6.2 | Exemplarische Darstellung der Förderung | 82 |
| 6.2.1 | Einsicht in die Funktion von Schrift | 82 |
| 6.2.2 | Einsicht in den Aufbau von Schrift | 86 |
| 6.3 | Reflexion..... | 88 |
| 7. | Resümee | 91 |
| 8. | Literaturverzeichnis..... | 95 |
| 9. | Abbildungs- und Tabellenverzeichnis..... | 102 |
| 10. | Anhang | 103 |

0. Einleitung

Im Zentrum dieser Arbeit steht Melanie¹, die momentan aufgrund ihrer Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Schreibens die erste Klasse einer Schule für Sprachbehinderte wiederholt. Melanie lernte ich im September 2012 im Rahmen des sprachtherapeutischen Praktikums der Pädagogischen Hochschule Reutlingen kennen. Im Anschluss an das Praktikum erstelle ich ein diagnostisches Gutachten. Während dieser Zeit entschieden Melanies Lehrerinnen, dass sie die erste Klasse wiederholen würde. Parallel beschäftigte ich mich in einem Seminar mit dem Thema Analphabetismus und stieß dabei auf einen Artikel von Frau Füssenich (1993), in dem typische Biographien von Analphabeten² beschrieben werden.

Auffallend und erschreckend waren für mich die Parallelen, die ich zu Melanies bisheriger Lernbiographie ziehen konnte. Diese Parallelen werden im Folgenden kurz dargestellt, da sie für mich ein entscheidender Impuls für die Fortführung der Arbeit mit Melanie waren.

Analphabetismus entsteht durch ein Zusammenwirken von gesellschaftlichen, schulischen, familiären und individuellen Faktoren. Dabei ähneln sich typische Biographien von Analphabeten stark. Oft war die familiäre Situation in der Kindheit durch Armut und Arbeitslosigkeit geprägt und oftmals wuchsen Analphabeten bei nur einem Elternteil auf, wobei sich der andere Elternteil nicht um die Familie kümmerte. Diese Situation war meist eine starke psychische Belastung. Zudem entwickelten die meisten Analphabeten bereits sehr früh ein mangelndes Selbstbewusstsein und geringes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten (vgl. FÜSSENICH 1993, S. 60). Die Eltern der meisten Analphabeten weisen selbst eine negative Lerngeschichte auf. Zu diesen familiären und individuellen Faktoren kamen bei vielen Analphabeten ungünstige schulische Bedingungen hinzu. So erlebten viele in der Schule durch häufigen Lehrer- oder Schulwechsel, dass die Umgebung mit ihren Schwierigkeiten nicht umgehen konnte oder sich keiner dafür zuständig fühlte. Auch eine mangelnde Passung zwischen den schulischen Angeboten und den Lernvoraussetzungen wirkt sich negativ auf die weitere Lernbiographie aus. Das Zusammenspiel dieser negativen Erlebnisse führt nach FÜSSENICH (1993, S. 61) bereits in den Anfangsklassen zu Lernblockaden, falschen Lernstrategien, Verhaltensauffälligkeiten und Motivationsproblemen. Nach FÜSSENICH (1993, S. 59) besteht außerdem ein Zusammenhang zwischen Analphabetismus und Klassenwiederholungen.

Auch Melanie wiederholt momentan die erste Klasse. Sie wächst bei ihrer Mutter auf; zum Vater besteht kaum Kontakt. Melanies Erzählungen deuten darauf hin, dass die Situation

¹ Namen wurden anonymisiert oder abgekürzt.

² Aus Gründen der Lesbarkeit wird in dieser Arbeit auf die Nennung der weiblichen Form verzichtet. Selbstverständlich sind jeweils männliche und weibliche Personen eingeschlossen.

eine Belastung für sie darstellt. Zudem besuchten beide Elternteile Melanies eine Schule für Sprachbehinderte. Melanie fällt im Unterricht und in der Förderung durch ihr geringes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten auf, wie in Kapitel fünf beschrieben wird. Sie erlebt nun einen Wechsel ihrer Bezugspersonen, da sie die erste Klasse wiederholt. Schaut man sich Melanies Schreibprodukte an (siehe Anhang 3-8) scheint auch ein Lehrproblem hinsichtlich der Passung zwischen Melanies Lernvoraussetzungen und dem schulischen Angebot vorzuliegen. Auch Motivationsprobleme lassen sich bei Melanie bereits beobachten. So äußert sie bereits nach dem ersten Schuljahr, dass sie nicht gerne in die Schule gehe und nicht gerne lese und schreibe. Auch die Angst vor Fehlern zeigt sich in ihren Äußerungen und in ihrem Rückzugsverhalten.

Melanie fällt, wie viele Analphabeten, bereits in den ersten beiden Schuljahren durch ihre Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben auf. Gehört sie damit zu den künftigen potentiellen Analphabeten? Diese Überlegungen waren für mich ein entscheidender Impuls für die Förderung mit Melanie. Im Zentrum stand dabei die Fragestellung, wie eine Förderung im schriftsprachlichen Bereich aufgebaut sein muss, um die Klassenwiederholung als Erfolg zu gestalten und Melanie ein Stück Kontinuität auf ihrem Lernweg zu ermöglichen.

Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich die vorliegende wissenschaftliche Hausarbeit zunächst mit ausgewählten theoretischen Grundlagen zur Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten. Dargestellt werden Aspekte, die für meine praktische Arbeit mit Melanie relevant waren. Die Förderung Melanies schriftsprachlicher Fähigkeiten wird im zweiten Teil der Arbeit vorgestellt.

Im ersten Kapitel gehe ich zunächst auf die pädagogische Maßnahme der Klassenwiederholung ein. Dabei stelle ich deren Entwicklung in historischer Perspektive kurz dar und gehe auf mögliche Ursachen und Bedingungshintergründe für eine Klassenwiederholung ein. Des Weiteren werden Wirkungen der Klassenwiederholung auf die Schulleistung und emotionale Aspekte sowie mögliche Hilfen zur Vermeidung einer negativen Lernstruktur beschrieben.

Im zweiten Kapitel beschäftige ich mich mit dem Erwerb der Schriftsprache und möglichen Schwierigkeiten, die dabei beim Erlernen, aber auch beim Lehren der Schriftsprache auftreten können. Dabei setzt die vorliegende Arbeit ein Verständnis des Schriftspracherwerbs als Teil der sprachlich-kognitiven Entwicklung von Kindern voraus. Somit wird der Schriftspracherwerb nicht als Aneignung von Teilleistungen verstanden, sondern als ein Entwicklungsprozess aus der Sicht der Lernenden beschrieben. Dargestellt werden Schwierigkeiten, die in Bezug auf ausgewählte Aspekte der mündlichen Sprache, die Einsicht in die Funktion und den Aufbau von Schrift und die Kenntnis von Begriffen auf Seiten des Lernens und des Lehrens auftreten können.

Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit der Diagnose von Lern- und Lehrprozessen in Bezug auf den Schriftspracherwerb. Dabei werden zunächst allgemeine Grundsätze einer Förderdiagnostik dargestellt. Anschließend werden mögliche Beobachtungsaufgaben und Formate vorgestellt, um die Fähigkeiten und Schwierigkeiten in den Bereichen der mündlichen Sprache, der Einsicht in die Funktion und den Aufbau von Schrift und der Kenntnis von Begriffen zu erfassen.

Im vierten Kapitel werden mögliche Formate für die Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten in ausgewählten Bereichen dargestellt. Dabei gehe ich zunächst auf allgemeine Grundsätze der Förderung ein und stelle anschließend Fördermöglichkeiten im Anfangsunterricht dar.

In den beschriebenen Kapiteln werden theoretische Grundlagen zur Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten dargestellt, die für die praktische Arbeit mit Melanie relevant waren. Die Arbeit mit Melanie wird in den Kapiteln fünf und sechs dargestellt. So werden in Kapitel fünf zunächst Melanies Lernbiographie sowie ihre Fähigkeiten und Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb diagnostisch erfasst und dargestellt. Diese Analyse bildet die Grundlage für die Förderung mit Melanie, wie sie in Kapitel sechs beschrieben wird. Es werden zunächst die allgemeinen Grundsätze, die im theoretischen Teil dargestellt wurden, auf Melanie übertragen. Anschließend formuliere ich Kompetenzen und Inhalte der Förderung und stelle ausgewählte Aspekte der Förderung exemplarisch dar. Eine umfassende Darstellung der Förderung würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Abschließend fasse ich im letzten Kapitel der Arbeit Erkenntnisse, die ich in der theoretischen und praktischen Auseinandersetzung gewonnen habe, zusammen.

I. Theoretische Grundlagen zur Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten

1. Sinn und Unsinn von Klassenwiederholungen

Klassenwiederholungen, umgangssprachlich auch als Sitzenbleiben oder in der Wissenschaft als Repetieren bezeichnet, sind immer noch ein fester Bestandteil in den meisten Bundesländern Deutschlands, so auch in Baden-Württemberg. Die PISA-Studie aus dem Jahr 2003 hat gezeigt, dass in Deutschland 23,1 % aller Fünfzehnjährigen im Verlauf ihrer Schulzeit mindestens einmal eine Klasse wiederholt haben (vgl. KLEMM 2009, S. 5). Obwohl die Kritik an der Klassenwiederholung so alt ist wie diese pädagogische Maßnahme selbst, und zahlreiche empirische Ergebnisse vorliegen, die ihre Wirksamkeit bezweifeln, ist der Großteil der Bevölkerung von der Wirksamkeit dieser Maßnahme überzeugt (vgl. KROHNE/TILLMANN 2006). Im folgenden Kapitel wird zunächst ein Blick auf die Klassenwiederholung als pädagogische Maßnahme und deren Entwicklung bis heute geworfen. Anschließend werden Bedingungshintergründe beschrieben, die zu einer Klassenwiederholung führen sowie die Wirkungen der Klassenwiederholung auf die Schulleistung und auf emotionale Aspekte dargestellt. Des Weiteren gehe ich auf den Begriff der Lernstörung ein und stelle dar, wie sich schnell Teufelskreise aus Angst und Vermeidung etablieren können.

1.1 Die Klassenwiederholung als pädagogische Maßnahme

Die pädagogische Maßnahme der Klassenwiederholung etablierte sich in Deutschland in der ersten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts als eine direkte Folge der Einführung des Jahrgangsklassenprinzips. Bis dahin wurden Schüler nach ihrem Kenntnisstand in alters- und leistungsgemischten Gruppen unterrichtet. Erste Ansätze der Homogenisierung finden sich bereits bei Comenius, der sich mit der Frage beschäftigte, wie Allen alles gelehrt werden könne (vgl. FÜSSENICH/SANDFUCHS 2004, S. 27). Auch Herbart sah um 1800 das Hauptproblem des Unterrichtens in der „Verschiedenheit der Köpfe“ der Schüler (KROHNE/TILLMANN 2006, S. 1). Die Umsetzung des Jahrgangsklassenprinzips erfolgte jedoch erst in der ersten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts. Durch die Einteilung in altershomogene Klassen erhoffte man sich auch eine Homogenisierung der Leistungen und damit die Sicherung gleicher Abschlussqualifikationen. Dieses Argument beruht auf der Annahme, dass mit einer Altershomogenisierung auch ein gleicher psychischer

Entwicklungsstand der Schüler verbunden ist. Heterogenität wird dabei als Problem oder Ärgernis gesehen.

Als Folge der Einführung des Jahrgangsklassenprinzips wurden Lern- und Klassenziele festgelegt sowie Maßnahmen etabliert, die auf das Nichterreichen dieser Klassenziele reagierten (vgl. BELLENBERG 1999, S. 56). Zu diesen Maßnahmen gehört heute, neben der Zurückstellung vom ersten Schulbesuch, der Überweisung an die Sonderschule, der Übergangsauslese nach der Grundschule und der Zurückstufung in eine andere Schulform, auch die Klassenwiederholung (vgl. KROHNE/TILLMANN 2004). Bereits während der Etablierungsphase der Jahrgangsklasse wurde Kritik an der großen Zahl der Repetenten geäußert. Auch in den 50er Jahren des vergangenen Jahrhundert wurde das Thema verstärkt öffentlich diskutiert, da die Klassenwiederholung zu einer hohen Anzahl an Schulabgängern der Hauptschule führte, die die Schule ohne Schulabschluss verließen.

Die GEW fordert seit Jahren, das Sitzenbleiben abzuschaffen und die eingesparten Gelder für Förder- und Fortbildungsmaßnahmen zur Verfügung zu stellen. Klassenwiederholungen seien teuer und sinnlos und würden Kinder zu Versagern stempeln (vgl. GEW 2005). Auch die ehemalige Präsidentin der Kultusministerkonferenz, Ute Erdsiek-Rave, bezeichnete das Sitzenbleiben als ein „Relikt aus der Mottenkiste“ (GEW 2006, S.1), das die Lebenszeit junger Menschen vergeude und soweit es geht überflüssig gemacht werden sollte. Ebenso sprach sich der baden-württembergische Kultusminister Stoch zuletzt klar für die Abschaffung der Klassenwiederholung, die sich negativ auf die Lernmotivation auswirke, aus (vgl. STUTTGARTER ZEITUNG 2013). Die in den Gemeinschaftsschulen bereits eingeführte automatische Versetzung wolle er Schritt für Schritt auch in Regelschulen durchsetzen. Eine Stellungnahme der Ministerialdirektorin des Landtages von Baden-Württemberg auf einen Antrag der CDU, die in der Abschaffung der Klassenwiederholung eine Gefährdung für die Qualität des Schulwesens sowie für den individuellen Bildungserfolg der Schüler sieht, zeigt jedoch, dass eine Änderung des Schulgesetzes derzeit nicht geplant ist (vgl. LANDTAG 2013, S. 4). Die seit 2004 eingeführte Versetzung auf Probe sieht die Landesregierung jedoch als eine sinnvolle pädagogische Maßnahme, die zur Vermeidung der Klassenwiederholung beitragen könne.

BLESS (2004, S. 10) unterscheidet verschiedene Formen des Repetierens. Die klassische Art der Klassenwiederholung wird als „stabile Repetition“ bezeichnet. Hierbei findet die Klassenwiederholung in derselben Schulform statt und die Lernziele verändern sich für das betroffene Kind nicht. Bei der „mobilen Repetition“ ist die Klassenwiederholung dagegen mit einem Wechsel der Schulform verbunden; somit ändern sich auch die Lernziele.

In Deutschland erfolgt der Übergang von der ersten in die zweite Klasse automatisch. Die genauen Regelungen sind den Versetzungsordnungen der Bundesländer zu entnehmen. In Baden-Württemberg setzt eine Versetzung in die nächst höhere Klasse voraus, dass ein Kind „den Leistungsanforderungen in den für eine Versetzung maßgebenden Fächern im laufenden Schuljahr im Ganzen entsprochen hat und deshalb erwartet werden kann, dass er den Anforderungen der nächst höheren Klasse gewachsen sein wird“ (LANDTAG 2013, S. 3). Trotz eines mangelnden Notenbildes kann die Klassenkonferenz mit einer Zweidrittelmehrheit eine Versetzung ermöglichen. Zudem besteht die Möglichkeit der Versetzung auf Probe für vier Wochen und die Möglichkeit der Aussetzung der Versetzungsentscheidung bei besonderen Umständen, wie zum Beispiel Krankheit.

Betrachtet man die Entwicklung der Klassenwiederholungsquoten in Deutschland, so lässt sich feststellen, dass diese bereits seit den 50er Jahren in den meisten Schulformen zurückgegangen sind. BELLENBERG (1999, S. 60) sieht die Gründe dafür in der Einführung der Regelversetzung von der ersten in die zweite Klasse und verbesserten Rahmenbedingungen, wie zum Beispiel niedrigeren Klassenfrequenzen. Während im Schuljahr 1995/1996 die Klassenwiederholungsquote bundesweit im Durchschnitt bei 2,7% (in BW bei 2,2%) lag, waren es im Schuljahr 2011/2012 nur noch 1,9% (in BW 1,2%). Damit lag Baden-Württemberg im Schuljahr 2011/2012 im bundesweiten Vergleich gemeinsam mit Schleswig-Holstein auf dem zweiten Platz (vgl. LANDTAG 2013).

Im internationalen Vergleich gibt es auch Länder, die Klassenwiederholungen auf Ausnahmefälle beschränken und diese nur in zwei- oder dreijährigem Zyklus ermöglichen. In den Industriestaaten im Norden Europas erfolgt der Übertritt von einer Klassenstufe zur nächsten automatisch. Deutschland und andere Länder dagegen sehen die Klassenwiederholung als „positive pädagogische Maßnahme zur Begegnung von Lernschwierigkeiten“ und setzen diese somit auch häufig ein (BLESS 2004, S. 23). Im internationalen Vergleich liegt Deutschland mit 24% der 15-Jährigen, die bereits eine Klasse wiederholt haben, im oberen Drittel (vgl. KROHNE/TILLMANN 2006, S. 3).

1.2 Bedingungshintergrund von Klassenwiederholungen

Nach KROHNE/TILLMANN (2006, S. 2) werden von einer Klassenwiederholung zwei positive Wirkungen erwartet. Zum einen wird das Sitzenbleiben als angemessene Maßnahme der individuellen Förderung gesehen. In der neuen Klasse soll der Schüler wieder Anschluss finden und damit seine Lern- und Leistungsprobleme überwinden. Dem Schüler wird durch die Klassenwiederholung die Gelegenheit gegeben, Leistungsrückstände aufzuarbeiten und den nicht beherrschten Lernstoff in der doppelten Zeit zu wiederholen (vgl. BELLENBERG 1999, S. 57). Ziel ist dabei die Verbesserung der Lernsituation für das individuelle Lernen der Sitzenbleiber selbst. Die Klassenwiederholung wird dabei als Maßnahme der individuellen Förderung gesehen.

Zum anderen sehen Verfechter des Sitzenbleibens die Leistungsheterogenität als Beeinträchtigung. Dabei würden die Schwachen den Lernfortschritt der anderen behindern. Dieses Argument beruht auf der Annahme, dass eine möglichst große Leistungshomogenität zu einem größeren Lernfortschritt in der Gruppe führt. Ziel ist es also zudem, die Lernsituation für die Nicht-Sitzenbleiber zu verbessern (vgl. KROHNE/TILLMANN 2006, S. 2), beziehungsweise bestmögliche Lernergebnisse zu erreichen und dadurch „die Funktionsfähigkeit des Bildungssystems möglichst hoch zu halten“ (BLESS 2004, S. 10). Die Klassenwiederholung dient hierbei als Selektionsmechanismus und schulorganisatorische Differenzierungsmaßnahme (äußere Differenzierung), durch die verhindert wird, dass die Schule mit Individualisierungsmaßnahmen auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen reagieren muss.

Klassenwiederholungen werden also in der Regel dann angeordnet, wenn Schüler den Leistungsanforderungen der Schule nicht genügen oder aufgrund der angewendeten Lehr- und Lernmethoden nicht die erwarteten Lernfortschritte erzielen können (vgl. BLESS 2004, S. 11). BLESS (2004, S. 11 ff.) verweist jedoch auf die gesellschaftlichen Zusammenhänge der Diskussion um das Schulversagen. Denn ein selektives Bildungssystem, das auf dem Prinzip der Leistung basiert, hat einen allokativen Charakter und impliziert damit Erfolg und Versagen zugleich. Schulversagen ist somit aus dieser Perspektive nicht ungewollt, da der leistungsbezogene Wettbewerb auch Leistungsversager benötige.

Hierauf verweist auch GIESECKE (2000, S. 51), der die Ansicht vertritt, dass das Sitzenbleiben aus gesellschaftlicher sowie pädagogischer Sicht nicht abgeschafft werden könne. Er sieht die Klassenwiederholung als ein Instrument der Leistungskontrolle, das sicherstellt, dass bestimmte Berechtigungen, wie zum Beispiel ein Hochschulstudium, nur durch eine entsprechende Gegenleistung verteilt werden. Zudem könnten Schüler ohne dieses Instrument durch die zunehmende Heterogenisierung nicht mehr angemessen gefördert werden und bekämen keine Rückmeldung über ihren Leistungsstand (vgl. GIESECKE 2000, S. 51).

BLESS (2004) kritisiert, dass dieser Ansatz Umweltvariablen wie die soziale Herkunft ausklammert. Zudem erscheinen die Selektionsmaßnahmen der Schule unter der pädagogischen Deutung der Klassenwiederholung als Maßnahme der bestmöglichen Förderung des Kindes als eine „positive Dienstleistung“ an den Kindern und ihren Eltern (BLESS 2004, S. 12). Hieraus ergibt sich ein Widerspruch: auf der Ebene Kind-Schule erscheint Schulversagen und damit die Klassenwiederholung als Entwicklung in eine unerwünschte Richtung. Auf einer systemischen Ebene gilt Schulversagen jedoch als eine akzeptierte, das (selektive) Bildungssystem stützende Entwicklung.

BLESS (2004) fordert daher, Heterogenität zu akzeptieren und somit die Struktur der Schule als Ganzes neu zu definieren. Erst dann mache es seiner Meinung nach Sinn, über die Begegnung individuellen Schulversagens und damit über die Klassenwiederholung zu diskutieren.

Betrachtet man die Quoten der Bundesländer im Vergleich, so fällt auf, dass diese stark voneinander abweichen. Nach STARCK (1974, S. 12) lassen sich diese Unterschiede nicht pädagogisch begründen. Sie sind vielmehr Ausdruck dessen, dass Erfolg und Versagen in unseren Schulen sehr stark von der vorherrschenden Sitzenbleiberpolitik in den jeweiligen Bundesländern abhängt, und nicht auf objektiv feststellbaren Voraussetzungen und Forderungen begründet ist.

Zudem bestehen Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen. So sind Mädchen insgesamt erfolgreicher in Bezug auf erreichte Noten und Bildungsabschlüsse und wiederholen auch weniger häufig eine Jahrgangsklasse (vgl. BELLENBERG 1999, S. 61). Das häufigere Repetieren von Jungen ist allerdings ein „Phänomen der Sekundarstufe“ (KROHNE/TILLMANN 2004, S. 376). Zahlreiche Untersuchungen verweisen zudem auf den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg. Dieser Zusammenhang zeigt sich auch bei der Klassenwiederholung; so haben Kinder mit Migrationshintergrund ein zwei- bis dreimal höheres Risiko, eine Klasse wiederholen zu müssen (vgl. KROHNE/TILLMANN 2004, S. 382).

Auch die einzelnen Schulformen sind in unterschiedlichem Maß von Klassenwiederholungen betroffen. So weist nach KLEMM (2009, S. 9) die Grundschule mit 1,3% die geringste Wiederholerquote auf, gefolgt vom Gymnasium (2,0%), der Gesamtschule (2,4%), Hauptschule (3,9) und der Realschule (5,0%). In der Grundschule ist die zweite Klasse diejenige mit den höchsten Nichtversetzungsquoten. BELLENBERG (1999, S. 63) interpretiert dies als ein aufgeschobenes Wiederholen, da von der ersten in die zweite Klasse eine Regelversetzung erfolgt. Die erste Klasse kann seit der Einführung der Regelversetzung 1980 nur noch freiwillig wiederholt werden. Die Angaben der Wiederholungsquoten für die Primarstufe sind insofern kritisch zu sehen, da die freiwillige Wiederholung von Klasse 1 nicht als Nichtversetzung gilt. Daher liegt die Quote der Nichtversetzten im ersten Schuljahr

konstant bei null, obwohl doch „ein beträchtlicher Anteil der Schüler die erste Klasse wiederholt“ (BELLENBERG 1999, S. 63).

In seiner Untersuchung geht BLESS (2004) der Frage nach, in welchem Maße Lehrpersonen den Entscheid für die Klassenwiederholung und dessen Umsetzung beeinflussen. Es gibt zwar Risikofaktoren für die Klassenwiederholung. Diese sind die klassischen Bedingungen für das Schulversagen, wie mangelnde Schulleistung, sozioökonomische und ethnische Herkunft, Geschlecht, eine negative Einstellung zur Schule oder Aggressivität. Allerdings scheinen die Lehrerurteile einen höheren Voraussagewert zu haben, als die am Ende des Schuljahres tatsächlich erbrachten Schulleistungen (vgl. BLESS 2004, S. 29). Hierbei spielen auch die Einstellungen der Lehrpersonen zur Klassenwiederholung eine Rolle. So ist die Mehrheit der Lehrpersonen von der Wirksamkeit dieser Maßnahme überzeugt. BLESS (2004, S. 122) konnte nachweisen, dass eine positive Einstellung der Lehrperson gegenüber der Klassenwiederholung das Risiko für ein Kind, eine Klasse wiederholen zu müssen, beträchtlich steigert. Dabei sind vor allem Lehrkräfte, die individuellen und dispositionellen Faktoren mehr Gewicht geben als den Kompetenzen der Lehrperson oder der Unterrichtsgestaltung, positiv gegenüber Klassenwiederholungen eingestellt.

Ebenso spielen die Lehrereinschätzungen bezüglich der kognitiven und schulischen Leistung eine bedeutende Rolle. So sind systematische Unterschätzungen der Leistungen der künftigen Klassenwiederholer feststellbar.

Die Idee einer einfachen Beziehung zwischen Schulleistungen und der Klassenwiederholung ist demnach nicht haltbar. Dagegen zeigte sich, dass die Entscheidung für eine Klassenwiederholung vor allem durch die Einstellungen und Einschätzungen der Lehrpersonen determiniert ist. Daher ist die Entscheidung für eine Klassenwiederholung mit Zufall verbunden. Dies stellt nach BLESS (2004, S. 126) die gängige Schulpraxis in Frage, zumal durch den Zufall des Entscheids auch Nachteile für die spätere Schul- und Berufslaufbahn entstehen. Auch STARCK (1974, S. 28) weist darauf hin, dass die Frage des Sitzenbleibens von einer Vielzahl von Zufälligkeiten, wie zum Beispiel der Einstellungen des Kollegiums, der fachlichen Qualifikation der Lehrperson oder der Sitzenbleiber-Politik des jeweiligen Bundeslandes abhängt und damit nicht zu verantworten ist.

1.3 Wirkungen der Klassenwiederholung

NACH BELLENBERG (1999, S. 67) bestehen wissenschaftlich begründete Zweifel an der Wirksamkeit der pädagogischen Maßnahme des Repetierens, besonders im Hinblick auf die Lernentwicklung von Klassenwiederholern. Obwohl diese als Maßnahme verordnet wird, um langfristig eine Verbesserung der schulischen Leistungsfähigkeit zu erzielen, zeigen zahlreiche Studien diesbezüglich eher negative Effekte. Bereits FROMMBERGER (1955, S. 66) stellte fest, dass sich die schulischen Leistungen nur selten verbessern. INGENKAMP (1969, S.157) kam zu dem Ergebnis, dass das Wiederholen einer Jahrgangsklasse bei Repetenten nicht dazu führt, dass diese den Anschluss an den Leistungsstand der Versetzten finden, sondern bei mehrmaligem Sitzenbleiben sogar noch stärker auffallen. Nach KEMMLER (1975, S. 151) gehören die Sitzenbleiber meist nach zwei Schuljahren wieder zu den schlechteren Schülern. Dagegen zeigt sich im Vergleich von versetzten und nicht versetzten Schülern, dass der Lernzuwachs bei den Schülern, die trotz schwacher Leistung versetzt wurden, deutlich höher ausfiel, als bei denjenigen, die die Klasse wiederholten (vgl. KROHNE/TILLMANN 2006, S.6).

Zudem belegen Ergebnisse der Integrationsforschung den Vorteil integrativer Beschulung gegenüber der Aussonderung bezüglich der Lernentwicklung schulleistungsschwacher Schüler (vgl. Bless 2006, S. 18). Die Integrationsforschung beweist auch, dass die anderen Schüler der Klasse den gleichen Lernzuwachs aufweisen, wie in leistungshomogenen Regelklassen. Nach KROHNE/TILLMANN (2006, S. 8) ist demnach Homogenisierung-überspitzt formuliert- „kein Instrument der Förderung, sondern ein Instrument der Lernbehinderung“.

Nach BELLENBERG (1999, S. 66 ff.) wirkt sich eine Klassenwiederholung nachweislich negativ auf die Schullaufbahn aus. So besteht ein Zusammenhang zwischen Misserfolg und Leistungsversagen in der Grundschule und der Sekundarstufe 1, denn Hauptschüler sind während der Grundschulzeit überproportional vom Sitzenbleiben betroffen. Nach Starck (1974, S.10) spielt das Instrument des Sitzenbleibens bei der Auslese und der Steuerung von Schullaufbahnen eine bedeutende Rolle. Auch KEMMLER (1975) verweist auf ungünstige Folgen für die weitere Schullaufbahn. So holen Sitzenbleiber in der Grundschule ihren Leistungsrückstand meist nicht mehr auf. Schulische Schwierigkeiten werden zudem auf allgemeines Versagen zurückgeführt, was zu Verhaltensauffälligkeiten und Teufelskreisen führen kann, die in Kapitel 1.4 beschrieben werden. Auch BLESS (2004, S. 45) weist darauf hin, dass die Klassenwiederholung zu einer wichtigen Prädiktorvariable für einen späteren negativen Verlauf der Schulkarriere wird.

BLESS (2004, S. 9) verweist zudem darauf, dass bei einer Klassenwiederholung meist weder die Lernziele für das Kind noch die Art des Unterrichts verändert werden. Zudem müsse ein

Kind sowohl das Verlassen seiner bisherigen Lerngruppe als auch das Sich-Einleben in der neuen Gruppe bewältigen.

Zwar gibt es auch positive Effekte, BLESS (2004, S. 45) weist jedoch darauf hin, dass diese nur kurzfristiger Natur sind. Auch nach BELLENBERG (1999, S. 67) sind im Wiederholungsjahr Leistungsverbesserungen zu beobachten, diese sinken jedoch im nächsten Schuljahr, wenn neue und höhere Anforderungen an das Kind gestellt werden, wieder ab.

Die Klassenwiederholung kann zwar für einen bestimmten Teil von Schülern eine sinnvolle Maßnahme sein, die Motivation durch einmaliges Sitzenbleiben anzuregen. Im Regelfall jedoch führt sie nicht zu einer dauerhaften Verbesserung des Leistungsniveaus der betroffenen Schüler.

Nach BELLENBERG (1999, S. 69) sind auch die psychologischen Auswirkungen auf die Repetenten, wie mangelndes Selbstwertgefühl und Stigmatisierung, zu beachten. Ebenso zeigen viele Studien, dass die Klassenwiederholung die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes eher negativ beeinflusst (vgl. BLESS 2004, S. 45). So sind negative Effekte bei der emotionalen Anpassung und bei der Entwicklung des Sozialverhaltens zu beobachten. Nach STARCK (1974, S. 23) ist die Klassenwiederholung, die er als „K.o.-Schlag nach langem Kampf“ bezeichnet, mit einer starken seelischen Belastung für die Schüler und deren Familien verbunden. Die ständige Frustration führe zu einer Verfestigung der Schwierigkeiten und damit zu Resignation oder auffälligem Verhalten. Auch nach KEMMLER (1976, S.191) tendieren Sitzenbleiber zum Ausweichen vor der Arbeit, wirken häufiger unbeteiligt und lustlos oder unkonzentriert und zeigen weniger Leistungsstreben. Nach GLUMPLER (1994, S. 317) hat die Klassenwiederholung auch fragwürdige Folgen für die Lernmotivation in den Fächern, in denen das Klassenziel erreicht wurde. BLESS (2004, S. 133) kommt in seiner Studie dagegen zu dem Ergebnis, dass die Klassenwiederholung insgesamt keine negativen Auswirkungen auf den sozialen und emotionalen Bereich hat.

STARCK (1974, S. 22) verweist zudem auf die ökonomischen Auswirkungen des Sitzenbleibens und bezeichnet dieses als die „Verschleuderung von Steuergeldern“. So entstehen nach seinen Berechnungen aus dem Jahr 1974 durch den verlängerten Schulbesuch und höheren Lehrerbedarf Mehrausgaben von 500 bis 600 Millionen DM pro Jahr. Auch KLEMM (2009, S. 3) weist darauf hin, dass Klassenwiederholungen nicht nur unwirksam, sondern auch teuer sind. So berechnet er auf der Grundlage der Zahlen der Klassenwiederholer für das Schuljahr 2007/2008, dass in Deutschland die Klassenwiederholung insgesamt jährliche Ausgaben von etwa 1,1 Milliarden Euro verursacht. Diese hohen Ausgaben sind nach KLEMM (2009, S. 15) angesichts der bewiesenen Unwirksamkeit nicht zu rechtfertigen und sollten stattdessen zu Gunsten einer verstärkten individuellen Förderung eingesetzt werden.

1.4 Teufelskreis Lernstörung

Klassenwiederholungen werden, wie bereits beschrieben, angeordnet, wenn ein Schüler den Leistungsanforderungen der Schule nicht genügen kann. Erfährt sich ein Schüler als nicht erfolgreich in seinem Lernen, kann dies besonders in den ersten Schuljahren das Selbstwertgefühl negativ beeinflussen. Dabei lenkt der Begriff der Lernstörung den Blick auf Umweltfaktoren, wie eine mangelnde Passung zwischen den Lernvoraussetzungen des Kindes und dem Unterrichtsangebot. Im Folgenden wird zunächst der Begriff der Lernstörung dargestellt und anschließend das komplexe Wirkungsgefüge beschrieben, das zu deren Entstehung führen kann.

Zum Begriff der Lernstörung

Lernen ist nach BREUNINGER (2000, S. 209) ein „alltäglicher und lebensnotwendiger Vorgang“. Die vielen Variablen, die den Lernprozess beeinflussen können, machen diesen zu einem komplexen und störanfälligen Vorgang, besonders wenn Lernen an Vorgaben und Leistungserwartungen gebunden ist. Von diesen Vorgaben besonders betroffen ist das schulische Lernen. Werden die Leistungserwartungen nicht erfüllt, verfügt die Schule über viele Instrumente, hierauf zu reagieren. Die Klassenwiederholung als eines dieser Instrumente wurde im vorigen Kapitel dargestellt.

Ebenso wie Lernen ein alltäglicher Prozess ist, sind auch Lernstörungen „alltägliche Phänomene“ (BETZ/BREUNINGER 1987, S. 3). Oftmals bleiben diese Lernstörungen im Alltag folgenlos. In einem System, das auf bestimmte Leistungen besteht, kann jedoch eine Lernstörung schnell zu einer persönlichen Tragödie werden.

Eine Lernstörung kennzeichnet sich nicht nur durch mangelnden Erfolg, sondern auch dadurch, dass der Lernprozess selbst angegriffen ist (vgl. BETZ/BREUNINGER 1987, S. 3). Um jeden Lernprozess herum existiert ein Feld von Wirkungsgrößen, die miteinander vernetzt sind. Dieses Feld wird auch *Lernstruktur* genannt und schließt Variablen, wie Kognition, Motivation, Gefühle, Erklärungen und soziale Verflechtungen mit ein. Im günstigen Fall kann eine positive Lernstruktur den Lernprozess begünstigen; eine negative Lernstruktur dagegen kann den Lernprozess verhindern.

BETZ/BREUNINGER (1987, S. 4) unterscheiden zudem zwischen „defizitären“ und „strukturellen“ Lernstörungen. Die defizitäre Lernstörung zeichnet sich dadurch aus, dass bestimmte Fähigkeiten verzögert oder nur zeitweise nicht verfügbar sind. Ein dadurch entstehendes temporäres Defizit würde im Prinzip von allein verschwinden (vgl. BETZ/BREUNINGER 1987, S. 4). Im Gegensatz dazu sind bei einer strukturellen Lernstörung Variablen der Lernstruktur betroffen, die außerhalb der Fähigkeiten des Kindes liegen, wie zum Beispiel das Verhalten der beteiligten Personen. Kennzeichnend für diese strukturellen Lernstörungen sind Lawineneffekte oder Teufelskreise, die die Störung aufrechterhalten oder

verschlimmern. Als Beispiel einer strukturellen Lernstörung nennen BETZ/BREUNINGER (1987, S. 7) die „Legasthenie“¹. So sei ein andauerndes Versagen beim Erlernen von Lesen und Schreiben eine „soziale Katastrophe“, da die Beherrschung dieser Kulturtechnik in der Bevölkerung immer noch eine Art „Gradmesser für Intelligenz“ sei (BETZ/BREUNINGER 1987, S. 7).

Entsteht im Rahmen einer Lernstörung ein Kreislauf aus Angst und Blockierung spricht man von einer Leistungsstörung. Diese ist ein ableitbarer Bestandteil einer Lernstörung. Es wird daher meist von Lern- und Leistungsstörung gesprochen.

VELTMANN (2000, S. 203) verweist zudem auf den Umstand, dass viele Schüler mit Lern- und Leistungsstörungen mindestens eine Klasse wiederholt haben. Zudem haben alle Schüler einen langen Leidensweg hinter sich und zeigen ausgeprägte Störungsbilder, wie zum Beispiel emotionale Störungen (Angstsymptomatiken und depressive Verstimmungen), Aggressivität, Passivität, Leistungsverweigerung oder sogar psychosomatische Beschwerden. Diese Formen auffälligen Verhaltens entstehen als Reaktionen auf Lernschwierigkeiten und verfestigen sich in Teufelskreisen, wie im folgenden Abschnitt beschrieben wird. FÜSSENICH (2004) verweist darauf, dass dieser Zusammenhang zwischen Schwierigkeiten im Anfangsunterricht und auffälligem Verhalten jedoch nur selten gesehen wird.

Die Teufelskreise werden im Folgenden in Bezug auf die strukturelle Lernstörung und ihre Stadien dargestellt.

Teufelskreise

BETZ/BREUNINGER (1987, S. 48) unterscheiden drei verschiedene Formen von Teufelskreisen, die durch die Auswirkungen der Lern- und Leistungsdefizite auf den Schüler und seine Umwelt entstehen und eine negative Lernstruktur verursachen, die erfolgreiches Lernen verhindert (vgl. VELTMANN 2000, S. 223).

Der *pädagogische Teufelskreis* bezieht sich auf die Zusammenhänge der sozialen Umwelt mit den Leistungen des Schülers. Hierzu gehört das gesamte Unterrichtsgeschehen, also die Methodik und Didaktik des Unterrichts und deren Passung in Bezug auf die Lernvoraussetzungen des Kindes sowie der Maßstab, an dem die Leistungen gemessen werden. Hierbei spielen auch Erwartungen der Lehrer und Eltern eine Rolle. So können unpassende Lehrangebote, die durch die Unkenntnis der Lernvoraussetzungen, Fehleinschätzung von Defiziten oder mangelnde fachdidaktische Kompetenz entstehen, zu falscher Förderung, Leistungsabfall und wiederkehrenden Misserfolgen führen. Die Leistungen des Schülers wirken gleichzeitig auf die Umwelt zurück, so kann sie im positiven

¹ Auf eine Begriffsdiskussion kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Der Begriff Legasthenie bezieht sich hier auf Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben.

Fall zu Bestätigung und Stolz bei Lehrern und Eltern führen, im negativen Fall aber auch zu Sorge, Enttäuschung und Ärger. Aufgrund der immer beteiligten Enttäuschung können diese pädagogischen Teufelskreise schnell zu sozialen Teufelskreisen werden, wenn die Enttäuschung über Repression am Schüler abreagiert wird (vgl. BETZ/BREUNINGER, S. 48).

Der *soziale Teufelskreis* bezieht sich auf das Zusammenspiel der sozialen Umwelt mit dem Selbstwertgefühl des Schülers. Hierbei kompensieren Schüler ihre Misserfolge über auffälliges Schülerverhalten. Dieses kann provokativ oder gehemmt sein. Auch Verweigerung ist eine mögliche Form der Kompensation von Misserfolgen. Die Kompensation der Schüler führt zu repressivem Verhalten seitens Lehrer und Eltern in Form von Druck oder Strafe, welches wiederum neue Kompensationen und Repressionen auslöst. Der *innerpsychische Teufelskreis* bezieht sich auf die Vorgänge zwischen dem Selbstwertgefühl des Schülers und dessen Leistungen. Durch die gegenseitige Verstärkung von Angst und Blockierung kann Lernen verhindert werden. Auch das Zusammenspiel von Vermeidung und Versagen sowie lernhemmende Erklärungen und Misserfolgserwartungen, die sich als selbst erfüllende Prophezeiungen erfüllen, verhindern Lernen.

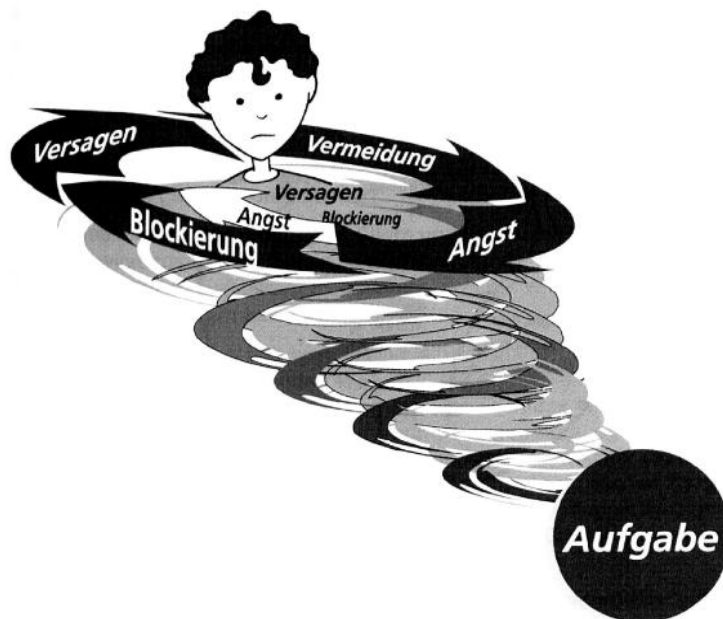


Abbildung 1: Innerpsychischer Teufelskreis
(BREUNINGER 2000, S. 217)

Stadien von Lern- und Leistungsstörungen

BETZ/BREUNINGER (1987) unterscheiden vier Stadien einer Lernstörung.

Im ersten Stadium der Lernstörung wird ein Leistungsdefizit sichtbar. Die Wahrnehmung der Leistungsunterschiede führt zu Attribuierungen. So schreiben sich Schüler einen Defekt zu, der als permanent wahrgenommen wird. Um den Schüler zu motivieren, werden von Lehrern und Eltern Repressionen in Form von sozialen Strafen und Druck ausgeübt. Die Attribuierungen und Repressionen führen zu einer Unterhöhnung des Selbstwertgefühls des Kindes.

Im zweiten Stadium reagiert der Schüler sozial auf seine Situation und beginnt sich Erklärungen für sein Versagen zu bilden, die lernhemmend wirken. Da Schüler zwar das vorgeschriebene Ziel, nicht jedoch den Weg dorthin kennen, ist das eigene Versagen angstausslösend und unheimlich. Daher versuchen Schüler eine passende Erklärung zu finden. Hierbei gibt es zwei gegensätzliche Reaktionstypen. Schüler reagieren „aggressiv-provozierend“ oder „depressiv-zurückgezogen“ (BREUNINGER 2000, S. 225). Aussagen wie „ich will ja gar nicht lesen“ erklären das Versagen und demonstrieren zugleich, dass dieses nicht auf mangelnde Intelligenz zurückzuführen ist. Die Übernahme von teilweise abwertenden Erklärungen aus der Umwelt, wie „du bist einfach unkonzentriert“, ist dagegen kennzeichnend für den eher passiv reagierenden Typ. VELTMANN (2000, S. 205) weist darauf hin, dass Passivität eher toleriert wird, während Aggressivität weniger sozial akzeptiert wird. BETZ/BREUNINGER (1987, S. 5) weisen darauf hin, dass sowohl Aggressivität als auch Rückzug als Verhaltensauffälligkeiten gelten und immer das Ergebnis sozialer Fehlanpassung und Ausdruck innerer Not sind. Während aggressive Schüler schnell als verhaltensauffällig wahrgenommen werden, fallen passive Schüler kaum auf. Sie gelten als allgemein lernschwach und als hoffnungslose Fälle. In beiden Fällen muss der Schüler versuchen, das eigene Verhalten mit bestehenden Erklärungsmustern in Einklang zu bringen. Daher wird der Schüler nun alle Verhaltensweisen aufnehmen, die Teil seines Erklärungsmodells sind. Entsprechend einer self-fulfilling-prophecy wird der Schüler also tatsächlich nicht mehr lesen wollen oder unkonzentriert sein. Die Umwelt wertet dieses Verhalten als Bestätigung der bestehenden Annahmen. Die Situation kann folgendermaßen beschrieben werden:

„Die bisher dargestellten Beeinträchtigungen für das Kind bestehen, auf eine allgemeine Formel gebracht, darin, dass ihm „Anerkennung“ vorenthalten wird [...]. Die täglichen Les- und Schreibübungen bilden ein Trommelfeuer von Erniedrigungen, die im sozialen Kontext eher noch potenziert, als aufgefangen werden. Das Selbstwertgefühl wird zerschlagen. Es wird dem Kind nicht nur die Anerkennung durch Eltern, Lehrer und Klassenkameraden vorenthalten, es hat auch keine andere Wahl als sich selbst abzulehnen“ (BETZ/BREUNINGER 1987, S. 36).

Zudem bildet das Kind Verhaltensweisen aus, die der Kompensation, also der Anerkennung durch auffälliges Verhalten dienen. Diese Ersatzhandlungen sind individuell verschieden und können sich in störendem Verhalten, demonstrativer Langeweile oder sogar in Kriminalität äußern (vgl. BETZ/BREUNINGER 1987, S. 36). Lernprozesse laufen nun also in ungünstiger Verknüpfung mit sozialen Beziehungen ab und Teufelskreise beginnen sich zu entwickeln.

Im dritten Stadium entstehen durch Konzentrationsstörungen, Vermeidungsverhalten, Schul- und Versagensangst und Stress erhebliche Lernlücken (vgl. BREUNINGER 2000, S. 226), die sich wiederum negativ auf das Selbstwertgefühl auswirken. Der innerpsychische Teufelskreis entsteht. Der Umgang mit Schrift ist nun angstbesetzt und verhasst. Diese negativen Gefühle übertragen sich generalisierend auf Personen und Institutionen, die diesen Umgang erzwingen. Durch Hausaufgaben wird die „Erniedrigung zudem in die schulfreie Zeit übertragen“ (BETZ/BREUNINGER 1987, S. 39). Die Autoren sehen das Vermeidungsverhalten des Kindes daher als eine natürliche Reaktion an. Dieses kann sich in Weglaufen, Schulschwänzen, Tagträumen, Krankheiten und psychosomatischen Beschwerden äußern. Die Angst und Resignation, die nun mit schulischen Lernprozessen verbunden sind, führen zu einer Blockierung der psychischen Funktionen und damit zu einer Stagnation in der Lernentwicklung. Da das Kind nun den Umgang mit Schrift meidet, beugt es einem Lernfortschritt aktiv vor. Ein Teufelskreis aus Vermeidung und Versagen sowie aus Versagen und Angst entsteht. Eine Leistungsstörung beginnt sich zu entwickeln.

Im vierten Stadium entwickelt sich eine stabile negative Lernstruktur mit Misserfolgserwartung. Diese zeichnet sich beim Schüler durch zunehmende Schuldgefühle und der Übernahme von Vorwürfen aus der Umwelt aus. Zudem suchen Kinder die Ursache für ihre Misserfolge zunehmend bei sich selbst und hören auf, sich einen Erfolg überhaupt zuzutrauen. Da das Kind Misserfolge nun erwartet, bestätigt sich die Misserfolgserwartung selbst. Ist einmal ein Erfolg zu verzeichnen, wird dieser dem Zufall zugeordnet. Die Misserfolgserwartung des Kindes lähmt zum einen die Lernbereitschaft. Zum anderen führt sie dazu, dass Erfolge gar nicht mehr an das Selbstwertgefühl herankommen, da sie dem Zufall zugeschrieben werden. Auch bei der Umwelt ist der Glaube an die Leistungsfähigkeit des Kindes nun verloren gegangen und auf Erfolge wird mit Misstrauen oder Vorwürfen reagiert.

Aus dem Teufelskreis befreien

Ziel bei der Behandlung struktureller Lernstörungen ist es nach BETZ/BREUNINGER (1987, S. 4), die negative Lernstruktur in eine positive zu verwandeln.

Bei der positiven Lernstruktur hat die Beziehung eine positive Qualität und das Selbstwertgefühl des Kindes ist durch gesundes Selbstvertrauen geprägt. Durch passende Hilfestellungen entstehen Lernerfolge, die zu Zufriedenheit und Stolz führen (vgl. BREUNINGER 2000, S. 223). Von einem positiven Selbstbild ausgehend, ist der Schüler innerhalb einer positiven Lernstruktur der Überzeugung, den Anforderungen gewachsen zu sein. Die Aufgaben haben daher einen hohen Anreizwert und der Schüler nimmt zusätzliche Anstrengungen in Kauf, um das Ziel zu erreichen. Das Ziel ist dabei hoch gesteckt, aber erreichbar. Der Arbeitsprozess ist von positiven Gefühlen begleitet und auch bei Schwierigkeiten besteht flüssiges und flexibles Denken. Erfolge werden auf die eigene Begabung zurückgeführt und steigern das Fähigkeitsselbstbild. Es entsteht eine „Erfolgsspirale“ (VELTMANN 2000, S. 197).

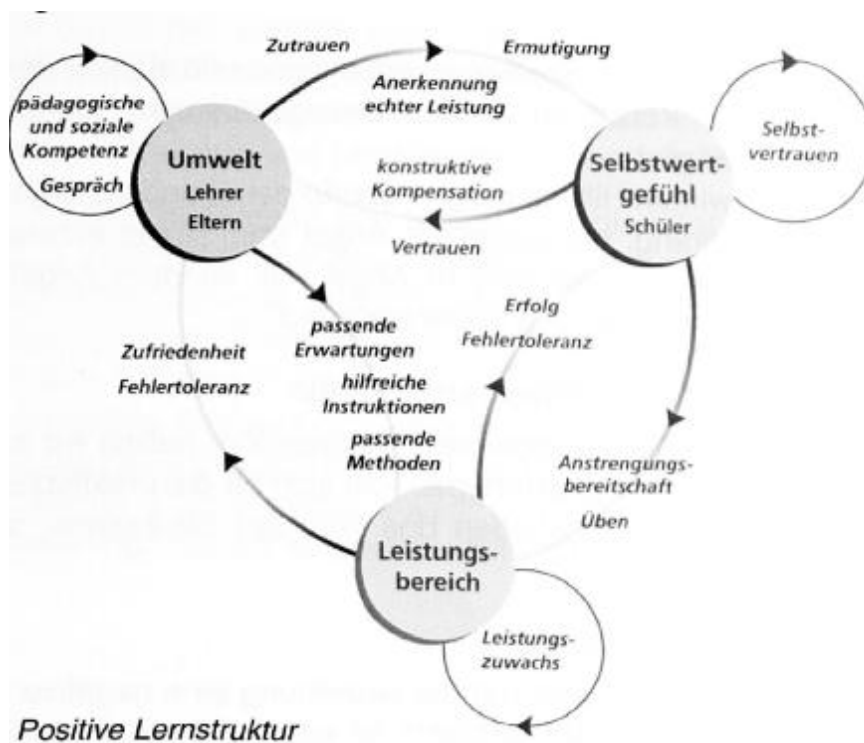


Abbildung 2: Positive Lernstruktur
(BREUNINGER 2000, S. 222)

Eine negative Lernstruktur ist dagegen gekennzeichnet durch eine negativ geprägte Beziehung und ein verletztes Selbstwertgefühl des Schülers. Erfolge bleiben aus und Lern- und Leistungsstörungen verfestigen sich aufgrund entstehender Teufelskreise. Aufgrund eines durch Erfahrung gewonnenen negativen Fähigkeitsselbstbildes ist der Schüler der Überzeugung, den Anforderungen nicht gewachsen zu sein. Daher werden Aufgaben mit niedrigem Anreizwert ausgewählt, oder es wird Aufgaben ausgewichen. Das Anspruchsniveau ist entweder zu niedrig oder übermäßig hoch gesteckt. Der Arbeitsprozess wird begleitet durch negative Emotionen, wie Furcht vor Misserfolg, Stress und Versagensängsten, die das Langzeitgedächtnis blockieren (vgl. VELTMANN 2000, S. 200). Erfolgserlebnisse werden dem Zufall zugerechnet, Misserfolgserlebnisse auf mangelnde Begabung zurückgeführt. Dies führt wiederum zu einer Bestätigung und Verfestigung des negativen Selbstbildes.

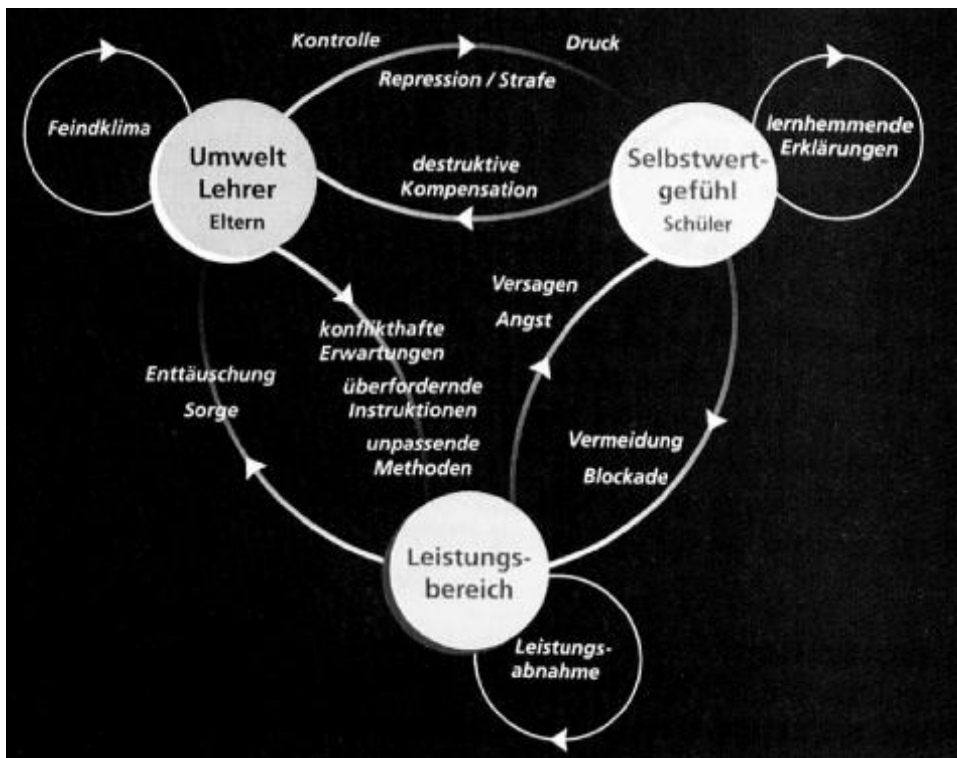


Abbildung 3: Negative Lernstruktur
(BREUNINGER 2000, S. 222)

Im Vergleich der beiden Lernstrukturen gibt es einen zentralen Unterschied, den „entscheidenden Stellhebel“ (BREUNINGER 2000, S. 223). Dieser zentrale Punkt ist auch in allen Kreisläufen enthalten: das Selbstwertgefühl des Kindes. Daher muss nach BETZ/BREUNINGER (1987, S. 24) hier angesetzt werden. Alle Maßnahmen sollten zunächst am Selbstwertgefühl des Kindes ansetzen und dieses positiv verändern. Das Kind muss wieder lernen an sich zu glauben. Die Änderung des negativen Selbstbildes ist nach BETZ/BREUNINGER (1987, S. 51) durch Erfolge möglich. Hierzu ist es jedoch zunächst nötig,

die Misserfolgserwartung des Kindes abzubauen, sodass Erfolge wieder wahrgenommen und erwartet werden können. Dabei ist es wichtig, dem Kind Erfolge zu ermöglichen, die es akzeptieren kann. Durch konsequente Rückmeldung des Erfolges an das Kind kann dem Kind aufgezeigt werden, dass die Erfolge durch sein Handeln und nicht durch Zufall entstehen. Auch BÖRNER (2008, S. 33) plädiert dafür, Kindern kontinuierliche Rückmeldung über ihre Erfolge zu geben.

Doch allein der Aufbau des Selbstwertgefühls ist keine hinreichende Bedingung für Erfolg. So kann nur echte Leistungsverbesserung eine dauerhaft stabile positive Lernstruktur festigen. Nach BREUNINGER (2000, S. 223) ist es daher nötig, zunächst die negative Lernstruktur aufzulösen und dann mit fachdidaktisch fundierten Hilfestellungen den Lernerfolg im kritischen Bereich herzustellen. Dabei ist es nach BREUNINGER (2000, S. 212) zentral, eine „schülerzentrierte Pädagogik“ zu entwickeln, die sich am Lernverhalten, Wissensstand und der Lernfähigkeit des einzelnen Schülers orientiert. Dies lasse sich durch innere Differenzierung im Unterricht verwirklichen, allerdings riskiere man dadurch auch einen pädagogischen Teufelskreis, da die Konfrontation mit Defiziten Frustration beim Schüler auslöse. FÜSSENICH/SANDFUCHS (2004, S. 28) weisen zudem darauf hin, dass Maßnahmen der inneren Differenzierung oft überschätzt werden. So können gravierende Leistungsrückstände und Lerndefizite nur durch langfristige, kontinuierliche und intensive Fördermaßnahmen aufgeholt werden. Daher sollte die Förderung an den Stärken des Kindes ansetzen, indem Aufgaben im schwierigen Bereich gestellt werden, die das Kind bewältigen kann.

„Die hohe Kunst der Pädagogik besteht darin, Lehrangebote nicht nur fachdidaktisch fundiert sondern darüber hinaus schülerzentriert zu entwickeln und damit Lernerfolge auch für solche Schüler zu entwickeln, denen bestimmte Lernvoraussetzungen und Fähigkeiten noch fehlen“ (BREUNINGER 2000, S. 212).

Mit diesem Ansatz der Stärken- und Ressourcenorientierung kann die Lernfreude, das Vertrauen zur Lehrperson und das Selbstwertgefühl des Kindes gefördert werden.

Da die Lernstörung aber sozial zustande gekommen ist und durch das Zusammenspiel sozialer Kräfte aufrecht erhalten wird, muss sich auch die soziale Beziehung ändern. Die Beziehung hat nach BETZ/BREUNINGER (1987, S. 45) eine eminente Bedeutung. Denn wenn die Beziehung zwischen Lehrperson und Kind gut ist, werden Fördermaßnahmen vom Kind nicht als Repression bzw. Schikane wahrgenommen. Zudem besteht bei einer tragfähigen Beziehung Einflussmöglichkeit auf kognitive Prozesse, wie zum Beispiel lernhemmende Erklärungen und Attribuierungen. Auch RISEL (2003, S. 33) sieht die Bedeutung darin, die gespannte Beziehungsebene zu entkrampfen. Er schlägt hierzu Rückmeldebögen vor, die Hinweise zur Befindlichkeit der Lernenden, zu ihren Defizit- und Könnenswahrnehmungen und besonders zu Anzeichen für sich verfestigende negative Selbstkonzepte geben. Diese

zeigen sich in Äußerungen wie „weil ich es immer falsch mache“ oder „weil ich nicht so gut bin“. Hierdurch könne der Unterricht besser auf die kognitiven und motivationalen Lernvoraussetzungen der Schüler abgestimmt werden.

Eine positive Beziehung sieht auch BÖRNER (2008, S. 32) als Grundlage für Lernbereitschaft, Motivation und Lernentwicklung. Hierzu ist es wichtig, den Unterricht aus der Sicht der Kinder wahrzunehmen, um pauschalisierende oder demütigende Handlungen im Unterricht zu vermeiden.

Nach BETZ/BREUNINGER (1987) und BREUNINGER (2000) bieten die vier Stadien jeweils unterschiedliche Ansatzpunkte für die Förderung. So sollte im ersten Stadium geprüft werden, ob die im Unterricht angewandten Methoden den Lernvoraussetzungen des Schülers entsprechen und eine Förderung im Rahmen von innerer Differenzierung erfolgen kann oder ob eine „außerschulische Förderung“ notwendig ist (BREUNINGER 1987, S. 224). Vermieden werden sollte es, ein Kind mit einer Methode zu fördern, an der es bereits gescheitert ist (vgl. BETZ/BREUNINGER 1987, S. 46). Stattdessen sollte der Einsatz neuer Methoden bevorzugt werden. Zudem sollte die Förderung an den Stärken des Kindes ansetzen und verschiedene Sinne aktivieren.

Im zweiten Stadium ist es wichtig, aggressive oder gehemmte Reaktionen des Kindes nicht als Angriff oder Böswilligkeit zu interpretieren, sondern die Not des Kindes zu erkennen (vgl. BREUNINGER 2000, S. 225). Aus dieser Sicht kann eine stabile Beziehung entstehen, in der der Schüler Fördermaßnahmen nicht als Repression interpretiert. Wichtig ist es auch hier, die Stärken und Kompetenzen des Schülers wahrzunehmen und anzuerkennen. Zudem sollte eine Förderung am Prinzip der kleinen Schritte orientiert sein. So können dem Kind kleine aber realistische Erfolgserlebnisse verschafft werden, indem kurzfristig erreichbare Teilziele gesetzt werden, ohne Druck auszuüben.

Im dritten Stadium können nach BETZ/BREUNINGER (1987, S. 47) Hilfestellungen nur noch in einer guten Beziehung zum Schüler wirken. Im Vordergrund stehen nun die Bewältigung der Angst und die Korrektur der lernhemmenden Erklärungen durch Anerkennung und Ermutigung.

Im vierten Stadium ist meist nur noch eine außerschulische psychologische Behandlung möglich. Auch ein „pädagogischer Milieuwechsel“ wird von BETZ/BREUNINGER (1987, S. 47) als Alternative genannt. So könne die veränderte soziale Lage durch einen Lehrerwechsel bereits das Selbstwertgefühl positiv beeinflussen.

1.5 Fazit: Vom Gleichen mehr?

Zusammenfassend kann nach BLESS (2004, S. 139) die Praxis der Klassenwiederholung in der Primarstufe nicht weiterhin empfohlen werden. Zum einen führt die Anordnung der Klassenwiederholung nicht zu den erwarteten Lernfortschritten. Auch hat die Homogenisierung der Lerngruppe keinen nachweisbar positiven Effekt auf die Leistungsentwicklung der „besseren“ Schüler (KROHNE/TILLMANN 2006, S. 8). Zum anderen ist die Maßnahme besonders im Hinblick auf den Entscheidungsprozess, der stark von der jeweiligen Lehrperson abhängt, in Frage zu stellen. Denn es bleiben besonders Kinder sitzen, die von Lehrpersonen als entwicklungsverzögert wahrgenommen werden, deren kognitives Potenzial und deren Schulleistungen systematisch unterschätzt werden sowie deren Lehrpersonen der Klassenwiederholung positiv gegenüber stehen (vgl. BLESS 2006, S. 17). Somit ist die Klassenwiederholung unter dem Aspekt der Gleichbehandlung und der Chancengleichheit nicht vertretbar (vgl. BLESS 2004, S. 136). Der Autor fordert daher, die Klassenwiederholung auf seltene und individuelle Ausnahmefälle zu reduzieren. Da dadurch aber die Gefahr besteht, dass andere Selektionsmaßnahmen an die Stelle der Klassenwiederholung treten, ist es nötig, Unterstützungsmaßnahmen zu erhöhen.

STARCK (1974, S. 73) weist zudem darauf hin, dass das Zurückbleiben einzelner Schüler vielmehr als Ausdruck eines ineffizienten Unterrichtssystems betrachtet werden sollte, das ungenügend auf die Bedürfnisse des einzelnen Schülers ausgerichtet ist. Er fordert daher als Sofortmaßnahmen die Senkung der Klassenfrequenz, den Ausbau des Elementarbereichs sowie Maßnahmen zur Fort- und Weiterbildung, um Möglichkeiten der individuellen Förderung zu sichern.

Angesichts der nicht begründbaren Unterschiede bei Klassenwiederholungen zwischen Schulstufen, Schulformen und Bundesländern sollten die für Klassenwiederholungen verbrauchten Ressourcen eher in den Ausbau individueller Förderung investiert werden (vgl. KLEMM 2009, S. 15).

Anzumerken ist, dass ein Kind, das eine Klasse wiederholt auch den gesamten Stoff des Schuljahres in allen Fächern wiederholt. Dabei werden meist die Lernziele, Inhalte und Unterrichtsmethoden nicht verändert, sondern der Schüler erhält „vom Gleichen mehr“. Ihm wird also der Unterrichtsstoff einfach ein zweites Mal und meist mit derselben Unterrichtsmethode vermittelt, an der er bereits gescheitert ist.

Nach BREUNINGER (2000, S. 209) ist die Wirksamkeit des Patentrezept „vom Gleichen Mehr“ an drei Voraussetzungen gebunden.

1. Die Lernmethode ist dem Lerninhalt angemessen und für das betroffene Kind hilfreich.
2. Eltern und Lehrer sind von der Begabung sowie der Lern- und Leistungsfähigkeit des Kindes überzeugt.
3. Das Kind traut sich die Leistung zu und ist motiviert zusätzliche Anstrengungen zu erbringen.

Sobald eine dieser Voraussetzungen nicht oder nur zum Teil erfüllt ist, führt das Rezept „vom Gleichen mehr“ in die für Lernstörungen beschriebenen Teufelskreise. Ist die Lernmethode für das betroffene Kind nicht hilfreich, entsteht schnell der bereits beschriebene pädagogische Teufelskreis zwischen dem Kind und seiner Bezugsperson. Wenn Lehrer und Eltern dem Kind die Lernbereitschaft nicht zutrauen, entsteht schnell ein sozialer Teufelskreis mit konflikthaften Erwartungen. Wenn das Kind sich die Leistung selbst nicht zutraut, entsteht ein innerpsychischer Teufelskreis aus Versagen, Angst, Blockierung und Vermeidung.

Insgesamt zeigt sich also, dass das Patentrezept „vom Gleichen mehr“ sehr störanfällig ist und leicht Teufelskreise entstehen können. Wie schwer es ist, ein Kind aus einem oder mehreren Teufelskreisen wieder zu befreien, wurde eben beschrieben. Damit eine Klassenwiederholung gelingen kann müssen jedoch alle Voraussetzungen erfüllbar sein. So sind geringe Lernfortschritte oftmals nicht auf mangelnde Fähigkeiten des Kindes zurückzuführen, sondern auf Lernblockaden oder eine mangelnde Passung zwischen den Lernvoraussetzungen und dem Angebot des Unterrichts. Daher reicht es oft nicht aus, denselben Stoff einfach ein zweites Mal anzubieten (vgl. RUF 2004, S. 34), besonders wenn Kinder ein Schuljahr nochmals durchlaufen, ohne dass in den problematischen Bereichen eine Förderung stattfindet. Stattdessen sind andere Hilfestellungen nötig.

Eine Klassenwiederholung kann für ein Kind dennoch auch eine Chance sein. So hat ein Kind, das die erste Klasse wiederholt, zum Beispiel die Möglichkeit, die Rolle des Außenseiters zu verlassen, da in der neuen Klasse noch keine Klassengemeinschaft besteht (vgl. RUF 2004, S. 35).

Abschließend möchte ich den Blick erneut auf Analphabetismus richten. So ähneln sich die Lernbiographien funktionaler Analphabeten mit den Erfahrungen heutiger Schulkinder mit Lernschwierigkeiten auf erschreckende Weise (vgl. FÜSSENICH 2004, S. 29). Die meisten Analphabeten zeigen Lernschwierigkeiten bereits in den ersten beiden Schuljahren; viele von ihnen wiederholen bereits in der Grundschule eine Klasse. Aus Lernschwierigkeiten in den ersten Schuljahren können schnell Lernblockaden und auffälliges Verhalten entstehen. Dieser Zusammenhang wird jedoch von Lehrkräften nur selten gesehen (vgl. FÜSSENICH 2004, S. 29). Kinder, die eine Klasse wiederholen, stagnieren oft in ihrem Lernen, da es eben meist nicht ausreicht, denselben Stoff ein zweites Mal und mit derselben Methode anzubieten. Trotzdem haben nach FÜSSENICH (2004, S. 32) Kinder auch in dieser „Wartezeit“ ein Anrecht auf Lernfortschritte. Dies setzt zum einen eine genaue Diagnose der Fähigkeiten und Schwierigkeiten voraus (vgl. Kapitel 3), um eine optimale Passung zu ermöglichen. Zum anderen müssen nach FÜSSENICH (2004, S. 32) auch bildungspolitische Konsequenzen gezogen werden. Dass es neben Selektionsmaßnahmen, wie Klassenwiederholungen und Zurückstellungen vom Schulbesuch, auch andere Möglichkeiten gibt, auf Heterogenität zu reagieren, zeigt das baden-württembergische Modellprojekt *Schulanfang auf neuen Wegen*. Im Rahmen dieses Projekts werden die Klassen 1 und 2 zu einer jahrgangsübergreifenden Lerngruppe zusammengefasst. Hier können Kinder zwischen 1 und 3 Jahren verweilen. Zudem gibt es zwei Einschulungstermine pro Jahr und eine Grundschulförderklasse als präventive Maßnahme zur Verhinderung der Zurückstellung (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, SPORT UND JUGEND 2009). Das Projekt legt den Fokus auf die Einschulungspraxis sowie den Anfangsunterricht als wichtigen Baustein für den Beginn einer erfolgreichen Schulzeit. Denn die ersten Schuljahre sind entscheidend für die Schulkarriere. Nach VELTMANN (2000, S. 197) können bereits „die ersten zwölf Schulwochen eines Kindes die Tür zum Lernerfolg dauerhaft öffnen oder verschließen“.

2. Erwerb der Schriftsprache und mögliche Schwierigkeiten beim Erlernen und Lehren

2.1 Zum Verhältnis von Schriftlichkeit und Mündlichkeit

Der Schriftspracherwerb wird heute als Teil des Spracherwerbs und der gesamten sprachlich-kognitiven Entwicklung gesehen (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2008). Die hohen kognitiven Anforderungen beim Schriftspracherwerb ergeben sich auch aus einem besonderen Verhältnis von Schriftlichkeit und Mündlichkeit. Dieses ist auch zentral für förderdiagnostische und didaktische Konsequenzen und soll daher in diesem Kapitel beleuchtet werden.

In der aktuellen Theorie und Forschung gibt es zwei gegensätzliche Positionen zum Verhältnis von schriftlicher und mündlicher Sprache. Das „abhängigkeitstheoretische Verhältnis“ (OSBURG 2003b, S. 114) sieht die geschriebene Sprache als abhängig von der gesprochenen Sprache. Dabei gilt die Lautsprache als notwendige Voraussetzung für den Erwerb der Schriftsprache. Die gesprochene Sprache wird als die Primäre angesehen, da sie phylo- und ontogenetisch zuerst auftritt. Die geschriebene Sprache dagegen bestehe lediglich zu dem Zwecke, die gesprochene Sprache darzustellen und festzuhalten. Zudem sei die Schriftentstehung ganz auf die Lautsprache hingeordnet gewesen (vgl. HEINZ-UNTERBERG 1988). Wesentliche Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache werden nicht gesehen, sondern die ablaufenden Prozesse werden als größtenteils identisch angesehen. Lesen und Schreiben wird somit als ein rein mechanisches Umsetzen von Schrift in Lautäußerungen bzw. umgekehrt gesehen. Damit wird die gesprochene Sprache zur notwendigen Voraussetzung für den Schriftspracherwerb. Die Fähigkeit Sprache zu analysieren und segmentieren wird dabei als Bedingung für den Schriftspracherwerb gesehen. Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb entstehen aus dieser Sicht, wenn die notwendigen Voraussetzungen in der mündlichen Sprache fehlen. Diese Sicht entspricht dem Konzept der Vorläuferfähigkeiten als Bedingung für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb. Als Konsequenz wird aus dieser Sicht ein Training der mündlichen Sprache vorgeschlagen, um die Bedingungen für den Schriftspracherwerb herzustellen.

Die autonomietheoretischen Ansätze dagegen stellen die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache in den Vordergrund und betonen den Eigenwert der geschriebenen Sprache. Der wesentliche Unterschied besteht in der Gegenständlichkeit und Dauerhaftigkeit der geschriebenen Sprache gegenüber der Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache. HEINZ-UNTERBERG (1988, S. 142) weist darauf hin, dass genau diese Dauerhaftigkeit der Grund für die Entstehung der Schrift war. So wurden Schriftzeichen

zur Protokollierung und Organisation verwendet, was aufgrund der Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache mündlich nicht möglich war. Somit waren die Wurzeln der Schriftsprache primär nicht-sprachlich, also nicht direkt auf die Lautsprache bezogen. Die Beziehung zur gesprochenen Sprache entwickelte sich erst sekundär über Wort- und Silbenschriften hin zum alphabetischen System.

Dennoch bestehen besondere Beziehungen zwischen Schrift- und Lautsprache, die für den Erwerb der Schrift eine entscheidende Grundlage darstellen. Die deutsche Schrift ist eine alphabetische Schrift und hat damit einen Bezug zur Lautsprache. Die Zeichen stellen Phonemeinheiten dar, die kleiner sind als die Sprechereinheit der Silbe. Damit können, im Gegensatz zu Bilderschriften, mit einer begrenzten Anzahl von Zeichen alle möglichen Phonemfolgen notiert werden. Dabei gibt die alphabetische Schrift nur diejenigen lautlichen Merkmale wieder, die bedeutungsunterscheidende Funktion haben. Viele lautliche Differenzierungen werden dagegen vernachlässigt. Dies hat den Grund, dass alphabetische Schriften in hohem Maße auf dem phonematischen Prinzip beruhen. So abstrahieren sie von zahlreichen lautlichen Differenzen und kategorisieren Laute zu Buchstabenklassen.

Dass die Schrift primär dazu verwendet wird, Bedeutung wiederzugeben und nicht ein bestimmtes Lautereignis, zeigt sich auch in den komplexen Beziehungen zwischen Phonemen und Graphemen. Die Phonem-Graphem-Beziehung steht zu Beginn des Schriftspracherwerbs im Vordergrund. Sie ist deshalb schwierig, weil im Deutschen 40 Phoneme nur 26 Buchstaben gegenüberstehen (vgl. DEHN 2013, S. 64). Es gibt daher keine 1:1 Zuordnung. Zwar gibt es regelhafte Beziehungen zwischen Phonemen und Graphemen (GPK-Regeln), doch es gibt auch Abweichungen von diesen Regeln. So kann ein Phonem durch unterschiedliche Grapheme wiedergegeben werden und umgekehrt. Zudem gibt es mehrgliedrige Phoneme und Grapheme (vgl. CRÄMER 2002, S. 263).

Das Prinzip, bei dem Phoneme und Grapheme in einer 1:1 Relation stehen, hat eine herausragende Bedeutung für den Schriftspracherwerb, da es „in 90% der Fälle angewandt werden kann“ (THOMÉ 2000, S. 14). Es wird im Folgenden als *alphabetisches Schreiben* bezeichnet. Für den Schriftspracherwerb zentral sind das Erkennen der Beziehung zwischen Phonemen und Graphemen und damit das einfache Phonem-Graphem-Verhältnis von lautgetreuen oder alphabetischen Schreibungen. Hier stehen sich Phoneme und Grapheme regelmäßig gegenüber. Die Schreibung ergibt sich aus der Lautung, dagegen sind keine Rechtschreibregeln notwendig (vgl. THOMÉ 2000, S. 13). Diese Schreibungen sind „abhörbar“ (FÜSSENICH/LÖFFLER 2008, S. 66).

Die komplizierte Beziehung zwischen Phonemen und Graphemen ergibt sich auch aus den verschiedenen Prinzipien der Orthographie. So gibt es neben dem phonematischen Prinzip auch noch das semantische, grammatische und morphologische Prinzip, das einen direkten Bedeutungsbezug ermöglicht.

Die geschriebene Sprache verlangt zudem einen hohen Grad an Abstraktion. Zum einen muss der Schreibende eine Abstraktion vom nicht vorhandenen Gesprächspartner und dessen Mimik und Gestik vornehmen. Zum anderen muss das Kind beim Verschriften nicht nur Wörter, sondern Vorstellungen von Wörtern benutzen. Die graphischen Zeichen symbolisieren die Lautsprache und diese symbolisiert die Wirklichkeit. Schriftsprache hat somit eine „doppelte Symbolfunktion“ (FÜSSENICH 1991, S. 23).

„Beim Schreiben müssen willkürliche Operationen vorgenommen werden, derer sich das Kind noch gar nicht bewusst ist. Ein Kind dekliniert beispielsweise und konjugiert beispielsweise in der gesprochenen Sprache, es ist sich aber nicht bewusst, dass es dieses tut. Durch den Schriftspracherwerb lernt es, bewusst mit seinen Fähigkeiten zu operieren“ (OSBURG 1996, S. 26).

Durch die Gegenständlichkeit der Schrift wird Sprache selbst greifbar und dauerhaft. „Sie kann einer wiederholten Betrachtung und bewussten Analyse unterzogen werden, dies wäre bei der Flüchtigkeit der lautsprachlichen Äußerungen unmöglich“ (HEINZ-UNTERBERG 1988, S. 149). Somit kann Sprache erst durch den Umgang mit Schrift segmentiert und analysiert werden und damit zum Gegenstand der Betrachtung gemacht werden. Damit hat der Schriftspracherwerb auch kognitive Auswirkungen (vgl. OSBURG 2003b, S. 116).

Auch der unterschiedliche syntaktische und lexikalische Aufbau von gesprochener und geschriebener Sprache belegt nach HEINZ-UNTERBERG (1988, S. 155), dass die gesprochene Sprache als die weniger abstraktere und unvollkommenere Sprachform anzusehen ist. Daher kann Schrift nicht als einfache Ableitung der gesprochenen Sprache angesehen werden. Aus dieser Sicht ist die gesprochene Sprache keine Bedingung für den Erwerb der Schrift, sondern es bestehen Wechselwirkungen zwischen beiden Sprachformen. So kann der Erwerb der Schrift auf die gesprochene Sprache rückwirken. Die beiden Sprachformen stehen nicht nur gleichrangig nebeneinander, sondern die Schrift bietet „kompensatorische Sprachaneignungsmöglichkeiten“ (HEINZ-UNTERBERG 1988, S. 203) und kann fördernde Wirkungen auf die weitere Entwicklung der mündlichen Sprache haben.

2.2 Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess

Der Schriftspracherwerb verliert damit seinen sekundären Charakter und wird als Teil des Spracherwerbs und der gesamten sprachlich-kognitiven Entwicklung gesehen. Die Aneignung von Schrift ist dabei als ein Entwicklungsprozess zu sehen, in dem sich Kinder schrittweise und eigenaktiv das System unserer Schrift erarbeiten und selbstständig Regeln zur Verschriftung von gesprochener Sprache entdecken (vgl. FÜSSENICH/GEISEL 2008, S. 33). Dabei stellt der Schriftspracherwerb erhebliche Anforderungen an die sprachlich-kognitiven Fähigkeiten von Kindern. Zwar ist für den Erwerb der Schrift ein gewisser Entwicklungsstand an sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten nötig, allerdings werden diese durch den Umgang mit Schrift auch erweitert. Bestimmte Fähigkeiten, wie ein Wortkonzept, können erst im Umgang mit Schrift entstehen, denn erst durch den Schriftspracherwerb werden sprachliche Einheiten wie der Begriff von einem Wort oder Satz herausgebildet.

So beschreibt HEINZ-UNTERBERG (1988, S. 175), dass ein Urteilen über Sprache in der mündlichen Kommunikation nicht nur unnötig, sondern aufgrund ihrer Flüchtigkeit auch unmöglich ist. Erst mit Hilfe der gegenständlichen Schrift können eine Reflexion von Sprache und die Bewusstwerdung sprachlicher Strukturen entstehen.

Der Schriftspracherwerb ist Teil des Spracherwerbs. Er ähnelt dem Erwerb der mündlichen Sprache, da es um „Regelbildungsprozesse bei der Aneignung eines komplexen Systems“ geht (DEHN 2013, S. 49). Auf der anderen Seite setzt jedoch der Schriftspracherwerb ein grundsätzlich neues Verhältnis zur Sprache voraus.

Während die mündliche Sprache unbewusst in alltäglichen Kommunikationssituationen als Medium für Austausch und Artikulation erworben wird, ist der Erwerb der Schriftsprache gesteuert und an schulische Unterweisung gebunden. Hierbei spielen Bewusstsein und Absicht eine große Rolle. So muss das Kind nun Sprache selbst zum Gegenstand der Betrachtung machen und sich bewusst auf die formalen Aspekte der Sprache konzentrieren, während inhaltliche Aspekte und bestimmte Charakteristika der mündlichen Sprache vernachlässigt werden müssen. So ist Sprache während des Erwerbs der Schriftsprache immer auch Gegenstand der Betrachtung. Schriftspracherwerb setzt Distanz und Abstraktion voraus und ist an schulische Unterweisung gebunden, während Spracherwerb unwillkürlich in der Interaktion erfolgt. Dabei ist es nach FÜSSENICH/LÖFFLER (2008, S. 26) die zentrale Leistung der Schrift, Sprache zum Gegenstand der Betrachtung zu machen und so neue kognitive Möglichkeiten zu schaffen. Wie sich in Äußerungen von erwachsenen Analphabeten zeigt, sind dagegen Menschen, die keine Schrift erworben haben, meist nicht in der Lage, sich von ihrer subjektiv erlebnisbezogenen Vorstellung der Sprache zu lösen.

Auch wenn der Schriftspracherwerb an schulische Unterweisung gebunden ist, beginnt er doch nicht erst in der Schule und ist kein zeitlich eng begrenzter Vorgang. Der Schriftspracherwerb kann in einem schriftreichen Umfeld bereits sehr früh beginnen. So befinden sich Kinder, wenn sie in die Schule kommen auf unterschiedlichen Stationen auf dem Weg zur Schrift. Dies betrifft nach FÜSSENICH/LÖFFLER (2008, S. 11) „ihre Vorstellungen über Schrift, ihre Zugriffsweisen, und ihr individuelles Lernverhalten“.

In einer schriftreichen Umgebung erhält ein Kind schon früh die Möglichkeit, die *Funktion von Schrift* kennen zu lernen, Interesse an Schriftzeichen zu entwickeln und diese in der Umgebung wahrzunehmen. Kinder erkennen, dass Zeichen Bedeutung tragen und dass durch Schrift kommuniziert werden kann. Beim Vorlesen lernen Kinder Schrift nicht nur als etwas Sinnvolles und Vollwertiges kennen, sie erhalten auch erste *Einsichten in den Aufbau von Schrift*. So erkennen Kinder allmählich den Zusammenhang zwischen gesprochener und geschriebener Sprache und lernen von der inhaltlichen Seite der Sprache zu abstrahieren. Sie lernen, sich auf die Form der Sprache einzulassen, über Sprache nachzudenken und Wörter in Silben oder Phoneme zu segmentieren.

So scheint für den Schriftspracherwerb die Fähigkeit über Sprache nachzudenken zentral zu sein. Diese metasprachlichen Fähigkeiten werden mit der mündlichen Sprache, aber auch in Auseinandersetzung mit der Schriftsprache erworben (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2008, S. 19). Erste metakommunikative Fähigkeiten stehen eng im Zusammenhang mit dem Erwerb semantischer Fähigkeiten. So zeigen zum Beispiel Neuschöpfungen oder Selbstkorrekturen, dass Kinder sprachanalytisch tätig sind und die gesprochene Sprache in Einheiten segmentieren. Um extrakommunikativ über Sprache sprechen zu können, ist zudem die *Kenntnis von bestimmten Begriffen* notwendig. Begriffe wie Wort, Satz oder Buchstabe werden dabei allmählich in der Auseinandersetzung mit Schrift erworben.

Schwierigkeiten, denen Kinder auf dem Weg zur Schrift begegnen können werden in Kapitel 2.4 dargestellt. Um diese erkennen zu können, ist die Kenntnis von Entwicklungsmodellen hilfreich.

2.3 Entwicklungsmodelle und ihre Grenzen

Kinder erwerben Schrift, wie auch die mündliche Sprache, in Stufen. Dabei setzen sie sich aktiv mit der Schrift auseinander und vereinfachen die komplexen Anforderungen des Lesens und Schreibens systematisch. Diese Vereinfachungen sind produktive Zwischenformen bei der Annäherung an die Normschrift und geben Einblick in den aktuellen Entwicklungsstand eines Kindes. Solche „Fehler“ sind das Ergebnis einer sprachanalytischen Tätigkeit des Kindes und sollten nach DEHN (vgl. 2013) als lernspezifische Notwendigkeit gesehen werden. Während früher die Angst vor den negativen Folgen der Fehlschreibungen und daher das Primat des Abschreibens dominierten, werden Fehler heute als „notwendige Zwischenstationen auf dem Weg zum Erfolg“ gesehen (SPITTA 2001, S. 6). Sie sind nach MAY (1990, S. 252) ein Fenster zum schriftsprachlichen Denken des Kindes und „nicht nur unvermeidlich, sondern auch Vorzeichen für eine produktive Weiterentwicklung“.

Nach DEHN (2013, S. 196) machen alle Kinder Lernfortschritte und alle Kinder müssen Schwierigkeiten im Lernprozess bewältigen. Dabei verändern sie ihre Zugriffsweisen beim Lesen und Schreiben sowie ihre Vorstellungen darüber, wie Schrift funktioniert. Fehler sind dabei unvermeidlich und geben Einblick in die geistige Arbeit des Kindes. Durch diesen Einblick ermöglichen uns Kinder, ihren Lernprozess systematisch zu beobachten. Ziel dieser Lernbeobachtung ist es, den Prozess der Aneignung des Lesens und Schreibens angemessen fördern zu können. Dafür formuliert DEHN (2013, S. 197) drei zentrale Fragen:

- Was kann das Kind schon?

Diese Frage richtet den Blick auf den Lernprozess und auf das Können des Kindes in Bezug auf seine Zugriffsweisen, sein Verständnis von Schrift und seine Möglichkeiten zum Lernen. Obwohl es oft nicht leicht ist, bei Kindern mit Schwierigkeiten das Können wahrzunehmen, ist dies doch Voraussetzung für die Wertschätzung des Kindes.

- Was muss das Kind noch lernen?

Diese Frage richtet den Blick auf den Anspruch des Lerngegenstandes und nimmt die Spanne zwischen dem Können des Kindes und der Zielvorstellung in den Blick.

- Was kann das Kind als nächstes lernen?

Diese Frage nimmt didaktisch-methodische Entscheidungen in den Blick und führt zu einem Entwurf für das Anspruchsniveau und Hypothesen darüber, was das Kind als nächstes lernen kann. Hierbei spielen auch emotionale und soziale Faktoren eine Rolle.

Eine solche Haltung, die vom Können des Kindes ausgeht, „auch da, wo man es vor lauter Defiziten kaum erkennen kann“, ist nach DEHN (2012, S. 110) Grundlage für einen Umgang mit Lernschwierigkeiten. Der Blick auf das Können bietet Anknüpfungspunkte für die

Förderung und stärkt das Zutrauen des Kindes in die eigenen Fähigkeiten. Eine Parallele zu ziehen ist an dieser Stelle zur „schülerzentrierten Pädagogik“ (vgl. Kapitel 1), die bei der Begegnung von Lernstörungen zentral ist.

DEHN (2012, S. 73) weist darauf hin, dass Lernen zwar ohne Fehler nicht möglich ist, dass Fehler aber auch belastend für das Kind und die Lehrperson sein können. Sie unterscheidet daher Fehler als Lernfortschritte von Fehlern als Indizien für Lernschwierigkeiten und nutzt dabei als Maßstab der Bewertung den Zeitraum des Lernens. So wird der individuelle Fortschritt verglichen mit der Zeit, die für die Aneignung der Schrift zur Verfügung steht sowie mit durchschnittlichen Lernentwicklungen. So ist beispielsweise die Schreibung <KNDW> für Kinderwagen am Anfang der ersten Klasse als Lernfortschritt zu werten, am Ende der ersten Klasse dagegen eher als ein Indiz für Lernschwierigkeiten (vgl. DEHN 2012, S. 74).

Um Fehler als notwendige Entwicklungsschritte zu erkennen und diese von Anzeichen besonderer Schwierigkeiten abzugrenzen, ist es nach FÜSSENICH/LÖFFLER (2008, S. 73) notwendig, die Entwicklungsstufen zu kennen.

Es gibt verschiedene Entwicklungsmodelle, die sich nur in Einzelheiten und der Benennung der einzelnen Stufen unterscheiden. Im Folgenden soll das Entwicklungsmodell von VALTIN (1993) in Bezug auf die Entwicklung des Schreibens vorgestellt werden. Zu betonen ist an dieser Stelle, dass es sich dabei um eine idealtypische Konstruktion handelt und der Schriftspracherwerb für jedes Kind individuell verläuft und unterschiedlich viel Zeit beansprucht (vgl. CRÄMER 2002, S. 270).

| Fähigkeiten und Einsichten | | Lesen | Schreiben | |
|----------------------------|---|---|--|---|
| 1 | Nachahmung äußerer Verhaltensweisen | „Als-ob“-Vorlesen | Kritzeln | 1 |
| 2 | Kenntnis einzelner Buchstaben an Hand figurativer Merkmale | Erraten von Wörtern auf Grund visueller Merkmale von Buchstaben oder -teilen (Firmenembleme benennen) | Malen von Buchstabenreihen, Malen des eigenen Namens | 2 |
| 3 | Beginnende Einsicht in den Buchstaben-Laut-Bezug, Kenntnis einiger Buchstaben/Laute | Benennen von Lautelementen, häufig orientiert am Anfangsbuchstaben, Abhängigkeit vom Kontext | Schreiben von Lautelementen (Anlaut, prägnanter Laut zu Beginn des Wortes), „Skelettschreibungen“ | 3 |
| 4 | Einsicht in die Buchstaben-Laut-Beziehung | Buchstabenweises Erlesen (Übersetzen von Buchstaben- und Lautreihen), gelegentlich ohne Sinnverständnis | Phonetische Schreibungen nach dem Prinzip „Schreibe, wie du sprichst“ | 4 |
| 5 | Verwendung orthographischer bzw. sprachstruktureller Elemente | Fortgeschrittenes Lesen: Verwendung größerer Einheiten (z.B. mehrgl. Schriftzeichen, Silben, Endungen wie -en, -er) | Verwendung orthographischer Muster (z.B. -en, -er; Umlaute), gelegentlich auch falsche Generalisierungen | 5 |
| 6 | Automatisierung von Teilprozessen | Automatisiertes Worterkennen und Hypothesenbildung | Entfaltete orthographische Kenntnisse | 6 |

Abbildung 4: Entwicklungsmodell des Lesen- und Schreibenlernens
(VALTIN 1993, S. 75)

In diesem Modell untergliedert sich der Schriftspracherwerb in 6 Stufen des (Lesen- und Schreibenlernens. Stufe 1 zeichnet sich durch die Nachahmung äußerer Verhaltensweisen aus. Im Bereich des Schreibens ist dies gekennzeichnet durch das Hinterlassen von Spuren auf Papier, zum Beispiel in Form von Kritzellinien, gegenständlichen Zeichnungen oder dem Aneinanderreihen von einzelnen Zeichen (vgl. CRÄMER 2002, S. 272). Auf dieser Stufe können Kinder durch die Beobachtung schriftkundiger Erwachsener bereits sehr früh wesentliche Merkmale der Schrift, wie zum Beispiel die Schreibrichtung, erfassen.

In Stufe 2 zeigen die Kinder bereits Kenntnis einzelner Buchstaben an Hand figurativer Merkmale; sie malen also Buchstabenreihen oder den eigenen Namen. CRÄMER (2002, S. 274) bezeichnet diese Stufe als eine Art „Bilderschrift“, da Kinder Grapheme abrufen, ohne dass eine Analyse des gesprochenen Wortes erfolgt. Es besteht noch kein Lautbezug.

Stufe 3 ist gekennzeichnet durch eine beginnende Einsicht in die Buchstaben-Laut-Beziehungen und durch Kenntnis einiger Buchstaben. Schreibungen von Kindern auf dieser Stufe enthalten Lautelemente, wie Anlaute und prägnante Laute und werden daher auch Skelettschreibungen oder rudimentäre Schreibungen (vgl. DEHN 2012) genannt. Diese Stufe ist nach CRÄMER (2002, S. 274) zentral auf dem Weg zur alphabetischen Schrift. So entwickeln Kinder aus der anfänglich noch unvollständigen Einsicht in den Bezug zwischen Laut- und Schriftsprache eine ausgeprägte phonetische Strategie. VALTIN (2000b, S. 18) unterscheidet dabei zwischen einem vorphonetischen und halbphonetischen Niveau. Während bei ersterem allererste Ansätze einer lautorientierten Schrift zu erkennen sind, werden bei letzterem die wichtigsten Laute in Form von Skelettschreibungen wiedergegeben. In Stufe 4 ist die Einsicht in die Buchstaben-Laut-Beziehung weitgehend erworben, was sich durch phonetische Schreibungen nach dem Prinzip „schreibe, wie du sprichst“ äußert. Das Kind beherrscht nun die alphabetische Strategie¹ und orientiert sich beim Schreiben weitgehend an der eigenen Aussprache.

In Stufe 5 verwenden Kinder bereits orthographische Elemente und Muster, die sie gelegentlich übergeneralisieren. Stufe 6 ist gekennzeichnet durch Automatisierung von Teilprozessen und entfaltete orthographische Kenntnisse.

¹ Als alphabetische Strategie beschreibt May (2000, S. 89) die Fähigkeit, den Lautstrom der Wörter aufzuschließen und mithilfe von Buchstaben bzw. Buchstabenkombinationen schriftlich festzuhalten. Diese Zugriffsweise basiert auf der Analyse des eigenen Sprechens, also der Verschriftlichung der eigenen Artikulation.

Entwicklungsmodelle sind nach FÜSSENICH (1998b, S. 76) dazu geeignet, Schritte des Kindes beim Aneignungsprozess zu beobachten, das Können des Kindes detaillierter zu erkennen und die Schwierigkeiten von Kindern besser zu verstehen und diese Erkenntnisse für die Förderung zu nutzen. Die Abfolge der Stufen ist nicht umkehrbar, aber sie erfordert unterschiedlich viel Zeit (vgl. DEHN 1991, S. 98). Nach dem Modell der Entwicklungsstufen sind damit schwache Leser und Schreiber zu einem falschen Zeitpunkt normal. Dabei ist die Lerngeschwindigkeit das zentrale Kriterium. Lernschwierigkeiten lassen sich somit als verzögerte oder verlangsamte Lernprozesse betrachten.

DEHN (1991, S. 98) kritisiert an diesem Modell der Entwicklungsstufen jedoch, dass Kinder mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben nicht einfach nur langsam oder zu langsam lernen. Das Entwicklungsmodell legt nahe, Kinder zu messen und zu vergleichen und dabei als Maßstab die Lerngeschwindigkeit zu setzen. Dies sei eine Verkürzung, da sich schwache Leser und Schreiber vor allem in ihrem Problemlöseverhalten und ihren Zugriffsweisen von guten unterscheiden (siehe Kapitel 2.4.1.5). Auch sei ein Entwicklungsmodell nicht geeignet, um Prognosen für die Lernentwicklung abzugeben, da Lernverläufe oft nicht den bekannten Stufen entsprechen. Zudem würden emotionale und motivationale Faktoren vernachlässigt. Außerdem hält es DEHN (1991, S. 104) für bedenklich, Kindern aufgrund einer Orientierung an Entwicklungsstufen einen begrenzten Spielraum für ihre Orientierung bereit zu stellen. Da die Integration vorhandener Fähigkeiten im Entwicklungsmodell als letzte Stufe auftritt, legt das Modell eine didaktische Konzeption nahe, die zum Beispiel zunächst auditive Zugriffsweisen schult, und anschließend visuelle. Nach DEHN (1991) wäre es jedoch sinnvoller, von Anfang an die Integration visueller und auditiver Verfahren zu ermöglichen. Auch bestehe die Gefahr, aufgrund des Entwicklungsmodells die Bedeutung früher Erfahrungen rund um das Lesen und Schreiben zu unterschätzen und zu übersehen. Lernschwierigkeiten als reine Entwicklungsverzögerung zu sehen, vernachlässige zudem die Tatsache, dass Schwierigkeiten auch aufgrund einer mangelnden Passung zwischen Lernvoraussetzungen und Lehrangeboten entstehen können.

FÜSSENICH (1998b, S. 78) merkt zudem kritisch an, dass Entwicklungsmodelle zum Schriftspracherwerb anhand von Daten „normal“ entwickelter Kinder erstellt wurden und für die Beschreibung von Kindern mit Schwierigkeiten zu grob sind.

Auch CRÄMER (2002, S. 279) weist darauf hin, dass ein Entwicklungsmodell nur als grobes Raster dient, um die Entwicklung von Kindern besser einschätzen und verstehen zu können. Sie sollten jedoch nicht als didaktische Konzeption missverstanden werden, in der sich das Lernen kleinschrittig an den Entwicklungsstufen orientiert und als fest vorgeschriebener Weg zur Schrift von allen Kindern durchlaufen werden muss.

Statt eines Entwicklungsmodells schlägt DEHN (2013, S. 35) verschiedene Kategorien vor, die unterschiedliche Schreiblernprozesse beschreiben, aber nicht als Stufenfolge anzusehen sind. Schreibungen der Kinder werden daraufhin betrachtet, ob sie als regelgeleitet erkennbar sind oder nicht. Diffuse Schreibungen zeigen keine Laut-Buchstaben-Beziehungen. Regelgeleitete Schreibungen dagegen geben die lautliche Struktur eines Wortes wieder und werden nach hinsichtlich ihrer Vollständigkeit klassifiziert. Rudimentäre Schreibungen enthalten wichtige Bausteine, die als regelgeleitet erkennbar sind. Weitere Schreibungen werden als Entfaltung der rudimentären Schreibungen gesehen. So lassen sich Schreibungen unterscheiden, die sich an irrelevanten Aspekten der gesprochenen Sprache orientieren, Schreibungen, die dem phonematischen Prinzip folgen und Schreibungen, die sich an orthografischen Elementen orientieren.

Nach VALTIN (2000b, S. 21) begründet das Entwicklungsmodell ein neues Verständnis von Fehlern beim Lesen und Schreiben. Es zeigt, dass alle Kinder Schwierigkeiten zu meistern haben und Fehler nicht Defizite, sondern Annäherungsversuche an einen schwierigen Lerngegenstand sind. Diese veränderte Sicht auf Fehler sollte nach SCHUMANN/GROß (2004, S. 39) auch den Umgang mit Fehlern im Unterricht bestimmen. Eine andere Kultur im Umgang mit Fehlern kann dazu führen, dass auch Kinder eine veränderte Sicht auf Fehler einnehmen. Dies ist besonders wichtig im Hinblick auf schwache Kinder, die aus Angst vor Fehlern Anforderungen vermeiden oder verweigern (siehe Kapitel 2.4.1.5).

2.4 Schwierigkeiten beim Erlernen und Lehren der Schriftsprache

Da der Schriftspracherwerb in der Regel an schulische Unterweisung gebunden ist, können Schwierigkeiten sowohl durch Lernende als auch durch Lehrende verursacht werden (vgl. FÜSSENICH 2009b, S. 5). So entstehen Schwierigkeiten oft durch eine mangelnde Passung zwischen den sprachlich-kognitiven Fähigkeiten des Kindes und dem Lehrangebot des Unterrichts. Im folgenden Kapitel wird zunächst auf Lernschwierigkeiten in den Bereichen der mündlichen Sprache, der Einsicht in die Funktion und den Aufbau von Schrift und der Kenntnis von Begriffen eingegangen. Zudem wird das besondere Problemlöseverhalten von Kindern mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben beleuchtet. Anschließend werden Schwierigkeiten dargestellt, die auf Seiten des Lehrens der Schriftsprache auftreten können.

2.4.1 Lernschwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache

2.4.1.1 Aspekte der mündlichen Sprache

Kinder, die Lesen und Schreiben lernen, knüpfen an ihre Fähigkeiten in der mündlichen Sprache an und erweitern diese in der Auseinandersetzung mit Schrift (vgl. CRÄMER 2002, S. 280). Dabei können Störungen der mündlichen Sprache aufgrund der dargestellten Beziehungen zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache erschwerende oder behindernde Bedingungen für den Schriftspracherwerb darstellen. Im Folgenden beschränke ich mich in meinen Ausführungen auf den Aspekt der Aussprache, da dieser für die praktische Arbeit mit Melanie relevant ist.

Im Bereich der Aussprache sind phonetische und phonologische Schwierigkeiten voneinander abzugrenzen. Phonetische Störungen kennzeichnen sich durch die Unfähigkeit, bestimmte Sprachlaute zu produzieren. Bei phonologischen Störungen dagegen liegt der Aussprache einer Person ein abweichendes phonologisches System zugrunde (vgl. CRÄMER/SCHMELZLE 1994, S. 225). Nach OSBURG (1998, S. 249) haben phonetische Störungen keine besonderen negativen Auswirkungen auf den Schriftspracherwerb.

„Kinder, die sich primär durch phonetische Auffälligkeiten von sprachlich unauffälligen Kindern unterscheiden und über ein normadäquates phonologisches Regelsystem verfügen, werden gleichen Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb begegnen, wie andere Kinder auch (OSBURG 1996, S. 22 f.)“.

Dagegen können phonologische Störungen erschwerende Bedingungen für den Schriftspracherwerb darstellen, insbesondere dann, wenn diese im Unterricht nicht berücksichtigt werden. Da sich Schreibanfänger an ihrer individuellen Aussprachestruktur orientieren und alphabetisch schreiben, spiegeln sich Auffälligkeiten in der gesprochenen Sprache auch in der geschriebenen Sprache wider. So orientieren sich Kinder mit phonologischen Störungen an ihrem individuellen Phonemsystem. Die Fähigkeiten der Kinder sind daher nur im Zusammenhang mit ihrem individuellen phonologischen System als regelgeleitet zu erkennen. Hier zeigt sich der enge Zusammenhang zwischen gesprochener

und geschriebener Sprache. Besonders bei der Einsicht in Phonem-Graphem-Beziehungen spielen Aussprachestörungen daher eine wichtige Rolle. Das Erkennen des grundlegenden Zusammenhangs zwischen gesprochener und geschriebener Sprache und damit wesentlicher Phonem-Graphem-Beziehungen wird Kindern durch ihr abweichendes phonologisches System erschwert (vgl. CRÄMER 2002, S. 281).

Kinder mit phonologischen Störungen haben zwar häufiger Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb, allerdings führt die Auseinandersetzung mit der Schriftsprache auch zu einer Erweiterung der Aussprache. Es kann somit nach OSBURG (1998, S. 246) nicht davon ausgegangen werden, dass Störungen auf der Ebene der Aussprache zwangsläufig zu Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb führen. Die Passung spielt dagegen bei der Entstehung von Schwierigkeiten eine wesentliche Rolle (siehe Kapitel 2.4.2.1).

2.4.1.2 Einsicht in die Funktion von Schrift

Kinder, die keine Einsicht in die Funktion von Schrift haben, zeigen kein Interesse an Schrift, sie nehmen diese in ihrer Umgebung nicht wahr oder setzen Lesen und Schreiben mit schulischem Üben gleich. Schreiben und Lesen hat keine persönlich wichtige Bedeutung für die Kinder. Lesen und Schreiben lernen sie für die Schule oder den Beruf, die kommunikative Funktion der Schrift wird nicht erfasst und die Faszination von Büchern ist nicht vorhanden. Nach FÜSSENICH/LÖFFLER (2008, S. 31) kommen viele dieser Kinder aus einer „schriftarmen Umgebung“, in der ihnen nicht vorgelesen wird und die Schrift keine bedeutende Rolle spielt.

Neben der Wahrnehmung von Schrift spielen auch die emotionale Einstellung zum Schreiben- und Lesenlernen und das Verhältnis, das Kinder zur Schrift haben eine Rolle. So wissen Kinder, die die Funktion von Schrift nicht erkannt haben oft gar nicht, warum sie Lesen und Schreiben lernen. Daher zeigen sich Schwierigkeiten auch in einer fehlenden Motivation, was sich nach FÜSSENICH (2010, S. 10) in Angst vor der Schriftsprache und damit verbundenem Vermeidungsverhalten zeigt. Schreiben und Lesen ist für Kinder mit Schwierigkeiten oft negativ besetzt; aus Angst vor Misserfolgen und Fehlern werden Situationen gemieden, in denen schriftsprachliche Anforderungen auftreten. Aufgrund der erfahrenen Misserfolge in der Schule verlieren Kinder oft das Interesse an Schrift, zeigen wenig Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten und entziehen sich Anforderungen (vgl. FÜSSENICH 1998c, S. 190). Da motivationale Prozesse Grundlage jeglichen Schreibens sind, wirkt sich ein negatives Verhältnis zur Schrift auch negativ auf das Verfassen von Texten aus. Kinder mit Schwierigkeiten schreiben und lesen nicht außerhalb des Unterrichts. Für sie ist Schrift beschränkt auf schulische Zusammenhänge und hat keinen persönlichen Nutzen (vgl. FÜSSENICH 2010, S. 8).

2.4.1.3 Einsicht in den Aufbau von Schrift

Eine zentrale Anforderung, die mit dem Erwerb der alphabetischen Schrift verbunden ist, stellt die Ablösung von der subjektiv erlebnisbezogenen Vorstellung über Sprache, hin zu einer Betrachtung formaler Aspekte der Sprache dar. Die Fähigkeit Inhalts- und Ausdrucksseite von Sprache zu differenzieren zeigt sich in den Segmentierungsfähigkeiten von Kindern (vgl. CRÄMER 2002, S. 267). Kinder, die noch inhaltlich-anschaulich denken, haben Schwierigkeiten Reime zu erkennen, da ihr Fokus auf der Wortbedeutung liegt. Aus drei Wörtern, von denen sich zwei reimen, wählen sie die beiden, die einen inhaltlichen Bezug zueinander haben.

Schwierigkeiten bezüglich der Einsicht in den Aufbau von Schrift zeigen sich in Segmentierungsproblemen beim Verschriften aber auch bei der Durchgliederung der gesprochenen Sprache in Silben (vgl. FÜSSENICH 1998a, S. 10). So zeigen Kinder zum Beispiel Schwierigkeiten, Silben von vorgegebenen Wörtern in die richtige Reihenfolge zu bringen oder Silben zu schwingen. Besondere Probleme bei der Silbengliederung bereiten einsilbige und mehrsilbige Wörter. Dies zeigt sich auch in Verschriftungen mehrsilbiger Wörter, wobei es häufig zu Auslassungen und Vertauschungen von Silben kommt.

Schwierigkeiten bei der Durchgliederung zeigen sich auch bei der Phonemanalyse. Kinder, die ihre Aufmerksamkeit noch nicht auf die Form der Sprache lenken können, geben auf die Frage „womit fängt Auto an?“ die Antwort „mit der Stoßstange“. Nach FÜSSENICH/LÖFFLER (2008, S. 49) wenden viele Kinder, die bei der Phonemanalyse Schwierigkeiten haben, eine Ratestrategie an.

Schwierigkeiten bei der Durchgliederung von Sprache zeigen sich auch in Unsicherheiten beim alphabetischen Schreiben. So müssen Kinder als erste Regeln der Orthografie die GPK-Regeln lernen. Schwierigkeiten zeigen sich zum Beispiel in der Auslassung von Graphemen oder Silben, in der Reduktion von Mehrfachkonsonanz oder in falschen Phonem-Graphem-Zuordnungen (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2008, S. 144). In den Verschriftungen der Kinder können sich auch Schwierigkeiten der mündlichen Sprache widerspiegeln.

Nach DEHN (2006, S. 77) sind überwiegend diffuse und rudimentäre Schreibungen oder das Verweigern von Aufgaben im Januar des ersten Schuljahres Anzeichen für grundlegende Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. Auch rudimentäre Schreibungen sowie die Orientierung an der eigenen Artikulation sind am Ende des ersten Schuljahres ein Hinweis auf Stagnation.

Eine weitere Schwierigkeit liegt darin, dass das deutsche Schriftsystem überwiegend phonemisch bestimmt ist, nicht phonetisch. In den ersten Phasen des Schriftspracherwerbs lernen Kinder jedoch, zu schreiben, wie sie sprechen und kommen so zu einer sehr differenzierten phonetischen Analyse ihrer Lautsprache. So geben Schreibungen in dieser

Phase sehr feine phonetische Merkmale wieder, was allerdings oft nicht zu einer richtigen Schreibung führt. Es muss also ein „Übergang vom konkreten (phonetischen) zum kategorialen (phonemischen) Verhalten“ stattfinden (HEINZ-UNTERBERG 1988, S. 171).

2.4.1.4 Kenntnis von Begriffen

Um Sprache zum Gegenstand der Betrachtung zu machen und über Sprache sprechen zu können, sind bestimmte Begriffe notwendig. Diese entwickeln sich in Auseinandersetzung mit der Schrift und sind somit am Schulanfang noch nicht voraussetzbar. Schwierigkeiten zeichnen sich dadurch aus, dass Kinder nach einigen Schulmonaten begrifflich nicht zwischen Zahlen, Wörtern und Buchstaben unterscheiden können, oder andere wichtige Begriffe, die im Unterrichtsalltag eine Rolle spielen, nicht erworben haben. FÜSSENICH/LÖFFLER (2008, S. 32) weisen darauf hin, dass Schulanfänger oft unsichere Vorstellungen von den Begriffen *Buchstabe* und *Wort* haben. So bedienen sich Kinder häufig derselben Wörter wie Erwachsene, verbinden aber einen anderen Inhalt damit.

2.4.1.5 Problemlöseverhalten

Kinder mit Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Schreibens sind nicht allein rein zeitlich verzögert in ihrer Gesamtentwicklung, sondern sie zeigen ein weniger erfolgreiches Problemlöseverhalten als gute Schreiber und Leser. Dabei geben besonders Prozesse beim Erlesen einen tiefen Einblick in das Problemlöseverhalten von Kindern. So unterscheiden sich nach DEHN (2013, S. 32) gute und schwache Leseanfänger in der Art, wie sie mit Fehlern und Schwierigkeiten umgehen. Während sich gute Leser an Unbekanntes herantrauen, Vermutungen entwerfen, ihre Fehler selbst korrigieren und sich schrittweise der Lösung annähern, verfahren schwache Leser nicht stringent. Ihr Vorgehen zeigt Brüche; dabei entfernen sie sich immer weiter von der Lösung. Auch unterscheiden sie sich in der Flexibilität, mit der sie Hilfen annehmen können. Während gute Leser und Schreiber von sich aus nach Erfahrungsmöglichkeiten streben, können schwache Leser ihre vorhandenen Fähigkeiten weniger nutzen (vgl. DEHN 1991, S. 101) und verharren oft auf einer Zugriffsweise. Zudem versperren sich schwache Leser und Schreiber durch häufiges Ausweichverhalten wichtige Erfahrungsmöglichkeiten mit der Schriftsprache. Die unzureichende Nutzung vorhandener Fähigkeiten und das Ausweichen vor Schwierigkeiten zeigen sich auch in den Schreibungen der Kinder. So gibt es zwei Fehlerarten, die fast ausschließlich bei sehr schwachen Schreibern auftreten. „Häufige Wortauslassungen“ interpretiert MAY (1990, S. 252) als eine Resignation vor der zu schwierig empfundenen Aufgabenstellung. Dies zeigt, dass Kinder durchaus ein Gespür für die Schreibschwierigkeit von Wörtern haben und den schweren Wörtern durch Auslassungen ausweichen.

„Willkürliche Schreibungen“ zeigen zum einen, dass die elementare Laut-Buchstaben-Beziehung noch nicht verstanden wurde. Bei Kindern, die bereits mehrere Monate oder Jahre die Schule besuchen, hält MAY (1990, S. 252) dies jedoch für unwahrscheinlich und interpretiert diese Fehlerart als eine Notfallreaktion: das Kind traut sich die Lösung des Problems nicht zu, will aber angesichts der Fortschritte der Mitschüler auch etwas schreiben und versucht, sich irgendwie aus der Affäre zu ziehen, indem es willkürlich Grapheme verschriftet.

CRÄMER (2002, S. 287) weist darauf hin, dass die Selbsteinschätzung, die die Lernbereitschaft steuert, beim Problemlösen zentral ist. So zeigen schwache Leser und Schreiber aufgrund ihrer negativen Selbsteinschätzung weniger Zuversicht und Initiative beim Umgang mit Lese- und Schreibanforderungen. Auch der weniger produktive Umgang mit Fehlern kann auf die negative Selbsteinschätzung zurückgeführt werden. So nehmen schwache Leser mit einer negativen Selbsteinschätzung Fehler als so belastende Misserfolge wahr, dass kaum Korrekturprozesse ablaufen können. Auch BÖRNER (1995, S. 82) weist darauf hin, dass Vermeidungsverhalten daraus entsteht, dass Kinder es nicht ertragen können, mit ihren eigenen Schwierigkeiten und Fehlern konfrontiert zu werden und diese zu reflektieren. Die Angst vor Fehlern führt zu Widerstand, indem Kinder der Situation aus dem Weg gehen. Statt Fehler als Lernimpulse aufzugreifen, sehen schwache Leser und Schreiber Fehler als Misserfolge.

BÖRNER (1995) unterscheidet zudem verschiedene Formen des Problemlöseverhaltens (vgl. Abbildung 5). Neben dem direkten Ausweichverhalten, das sich zum Beispiel durch Abbruch der Fördersituation oder durch Verweigerung äußert, kann die Auseinandersetzung mit der Schrift auch abgewehrt werden, indem Erkenntnis durch Verdrängung verhindert wird. Dies zeigt sich bei Kindern, die sich vordergründig der Aufgabe stellen, aber keinerlei Notwendigkeit sehen, über die Verschriftung nachzudenken. Diese Kinder gehen davon aus, dass sie das betreffende Wort normgerecht verschriften können, obwohl dies nicht der Fall ist. Zudem gibt es eine Gruppe von Kindern, die sich der Aufgabe stellen und verbalisieren, dass sie ein Problem haben. Hierbei unterscheidet BÖRNER (1995, S. 83) wiederum Schreiber, die ein spezifisches Problem erkennen, von Schreibern, die ein Problem nur vage erkennen, ohne Schwierigkeiten genauer spezifizieren zu können und daher häufig planlos vorgehen. Diese Kinder haben zwar Fähigkeiten entwickelt, wissen aber nicht welche Fähigkeiten sie haben oder wie sie diese einsetzen können. Sie denken daher nicht über ihre Schreibungen nach und nehmen keine Korrekturversuche vor.

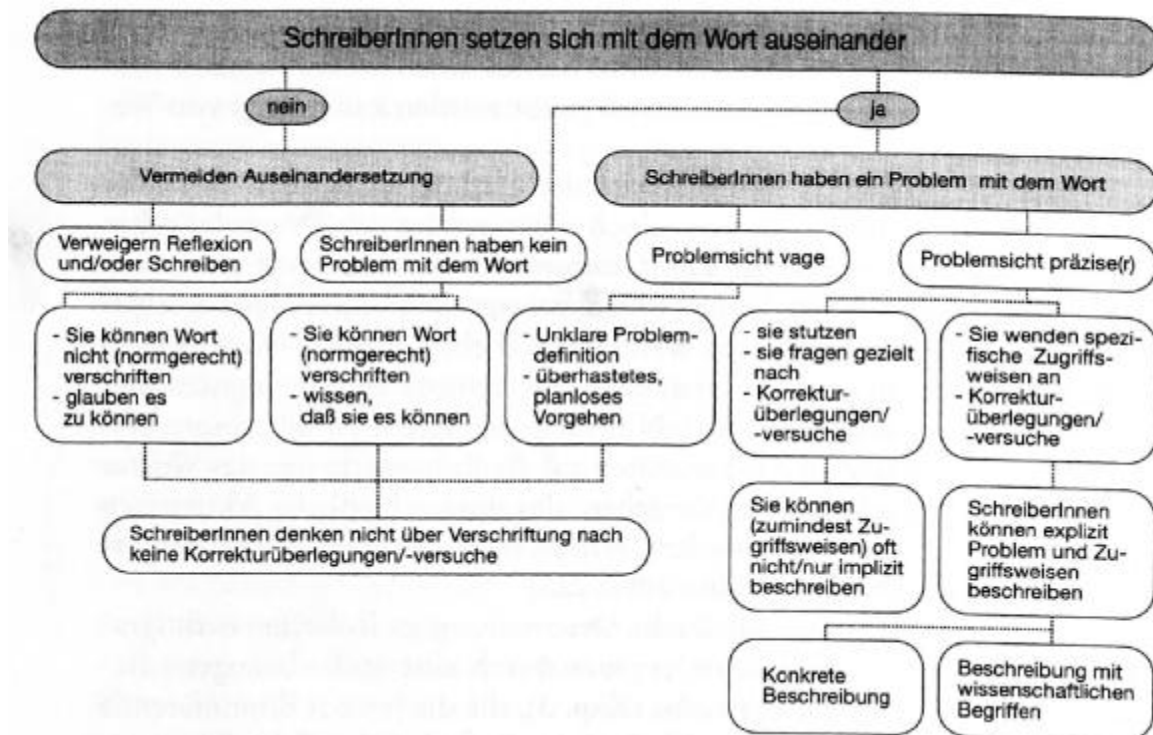


Abbildung 5: Problemlöseverhalten von Schreiberinnen
(Börner 1995, S.100, zitiert nach FÜSSENICH/LÖFFLER 2008, S. 184)

Kinder mit Schwierigkeiten betrachten Lesen und Schreiben nicht als Problem, mit dem sie sich auseinander setzen müssen. Sie zeigen daher weniger Initiative und weniger Mut, etwas auszuprobieren. Zudem können sie ihre vorhandenen Fähigkeiten weniger gut nutzen und Vorhandenes weniger gut in eine Struktur integrieren. Durch ihr Ausweichverhalten machen schwache Schreiber nach MAY (1990, S. 253) zu wenig Fehler und versagen sich damit selbst wichtige Erfahrungen.

2.4.2 Lehrschwierigkeiten: fehlende Passung in Bezug auf...

Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb können, wie bereits beschrieben, auch durch eine mangelnde Passung entstehen. So kann schulisches Lernen nach CRÄMER (2002, S. 289) nicht unabhängig vom Lehren gesehen werden, da Lehrende bestimmte Vorstellungen von Lernprozessen haben und ihren Unterricht entsprechend organisieren. Zentral für das Gelingen einer Passung ist die Bereitschaft, Schwierigkeiten des Kindes in der Wechselwirkung mit der eigenen Unterrichtsgestaltung wahrzunehmen, anstatt Ursachen einseitig auf der Seite des Kindes zu suchen. Eine möglichst optimale Passung ist auch unter dem Aspekt der Entstehung von Analphabetismus gerade im Anfangsunterricht zentral. Der Anfangsunterricht muss sich den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder anpassen und die kommunikative Funktion von Schrift erfahrbar machen sowie grundlegende Einsichten in den Aufbau von Schrift und die Kenntnis von Begriffen vermitteln. Dabei müssen auch mögliche Schwierigkeiten in der mündlichen Sprache berücksichtigt werden. So ist es nach DEHN (2012, S. 43) eine zentrale Anforderung des Anfangsunterrichts, zu erkennen, wo bestimmte Lernvoraussetzungen erst noch geschaffen werden müssen. Im Folgenden werden Lehrschwierigkeiten beschrieben, die auf eine fehlende Passung in Bezug auf Aspekte der mündlichen Sprache, die Einsicht in Funktion und den Aufbau von Schrift und die Kenntnis von Begriffen zurückzuführen sind.

2.4.2.1 Aspekte der mündlichen Sprache

Wie in Kapitel 2.1 bereits dargestellt, gibt es unterschiedliche Sichtweisen auf das Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, was sich unmittelbar in didaktischen Konsequenzen zeigt. Bei einer abhängigkeits-theoretischen Sichtweise, die die Schriftsprache als etwas Sekundäres ansieht, wird die gesprochene Sprache als Voraussetzung für den Schriftspracherwerb gesehen. Aus dieser Sicht müssten Kinder erst richtig sprechen lernen, bevor sie mit Schrift konfrontiert werden. Ein Schwerpunkt der Förderung läge demnach auf dem „Hören“ (OSBURG 2003b, S. 125). Eine solche Vorgehensweise, die Kindern die kompensatorischen Sprachaneignungsmöglichkeiten der Schrift verwehrt und sich stattdessen auf die ausschließliche Förderung der mündlichen Sprache konzentriert, kann den erfolgreichen Schriftspracherwerb erschweren oder behindern. Auch FÜSSENICH (1991, S. 25) geht davon aus, dass Kinder mit Aussprachestörungen in einem Unterricht, der die Beherrschung der Lautsprache voraussetzt, Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb entwickeln werden und zudem in ihrer weiteren sprachlich-kognitiven Entwicklung behindert werden. Denn dann wird Kindern die Möglichkeit vorenthalten, sich aktiv mit Schrift auseinander zu setzen und Sprache zum Gegenstand der Betrachtung zu machen (vgl. FÜSSENICH 1998a, S. 14).

Wie bereits beschrieben, führen phonologische Störungen nicht zwangsläufig zu Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. Ein wichtiger Faktor ist die Passung zwischen Lernen und Lehren. Mögliche Auffälligkeiten der gesprochenen Sprache müssen daher von der Lehrperson erkannt werden. Es sollte nicht nachlässig über sie hinweggesehen werden (vgl. OSBURG 1998, S. 251), oder gar die Ansicht vertreten werden, die Probleme würden sich von alleine lösen. Werden potentielle behindernde Bedingungen für den Schriftspracherwerb von der Lehrperson übersehen oder didaktisch nicht berücksichtigt, kann es zu einer mangelnden Passung kommen. Auch ein Lernen im Einheitsschritt ist nicht möglich.

Eine mangelnde Passung ist beispielsweise gegeben, wenn sich eingeführte Grapheme vorwiegend an der Reihenfolge von Lehrwerken und nicht an den individuellen Fähigkeiten des Kindes orientieren. So ist es nach FÜSSENICH (1998a, S. 11) nicht sinnvoll, zuerst Grapheme einzuführen, bei denen die Kinder mit den entsprechenden Lauten Schwierigkeiten haben. HEINZ-UNTERBERG (1988, S. 185) weist darauf hin, dass das Prinzip „schreibe, wie du sprichst“ sich besonders bei sprachgestörten Kindern negativ auswirkt. Dabei werde die Schrift zu stark von der mündlichen Sprache abhängig gemacht. Die Aufforderung, sich an der eigenen Aussprache zu orientieren, führe besonders bei sprachschwachen Kindern zu Schwierigkeiten und einem Verharren auf einer niedrigen Entwicklungsstufe.

Werden also individuelle Besonderheiten im Unterricht nicht berücksichtigt, ergeben sich behindernde Bedingungen für den Schriftspracherwerb (vgl. OSBURG 1996, S. 25).

2.4.2.2 Einsicht in die Funktion von Schrift

Besitzt Schrift in der Umgebung von Kindern keinen hohen Stellenwert, ist es für diese Kinder schwer, eine Vorstellung von der Funktion von Schrift zu entwickeln. Dies wiederum kann dazu führen, dass schulische Angebote nur als mechanisches Üben erlebt werden und Schrift nicht als persönlich wichtige Tätigkeit gesehen wird. So verfügen Schulanfänger häufig über antrainiertes Wissen und können beispielsweise das ABC aufsagen. Dabei verbinden sie mit schulischem Lernen schulisches Üben und sehen oft selbst keinen Sinn in der Schrift (vgl. FÜSSENICH 2009b, S. 7).

In einem Unterricht, in dem die Vermittlung von geschriebener Sprache als Technik im Vordergrund steht, können Kinder nach FÜSSENICH (1998a, S. 11) keine Einsichten in die Bedeutung und Funktion der Schrift erlangen. Wenn sich zudem das Schreiben auf die Produktion von Buchstaben, Silben und Wörtern beschränkt, kann weder die kommunikative Funktion der Schrift im wirklichen Leben, noch der Nutzen der Schrift im Alltag erfahren werden (vgl. FÜSSENICH 2003, S. 265). Das Verfassen eigener Texte von Anfang an ist dagegen effektiv für eine lang anhaltende Motivation.

CRÄMER/FÜSSENICH/SCHUMANN (vgl. 1996) weisen darauf hin, dass Lesetexte im Anfangsunterricht häufig nichtssagend und langweilig sind, sodass Kinder bereits im ersten Schuljahr negative Erfahrungen mit dem Lesen und Schreiben machen und ein negatives Verhältnis zur Schrift aufbauen. Nach BÖRNER (1995, S. 92) stellt auch ein Unterricht, in dem Fehlervermeidung und Ergebnisorientierung im Vordergrund stehen eine Behinderung des Lernprozesses dar. Wenn Kinder nicht frei schreiben dürfen, weil sie Fehler machen könnten und stattdessen Merkwörter auswendig lernen und abschreiben müssen, können sie weder Hypothesen über den Aufbau der Schrift bilden, noch Einsichten in die kommunikative Funktion der Schrift erhalten.

Wenn die Schule keine Passung schafft und der Unterricht kein Interesse an der Schrift weckt, stellt dies nach CRÄMER (2002, S. 283) eine behindernde Bedingung für den Schriftspracherwerb dar.

2.4.2.3 Einsicht in den Aufbau von Schrift

Die Sicht von Lehrenden auf den Erwerb der Schriftsprache bestimmt den Unterricht. Wird der Schriftspracherwerb nicht als eigenaktiver Prozess gesehen, stehen das Einprägen von Wortbildern oder das Nachmalen von Buchstaben im Vordergrund. In einem solchen Unterricht, in dem nicht das eigenständige Verschriften im Vordergrund steht, haben Kinder wenig Gelegenheit den Zusammenhang zwischen gesprochener und geschriebener Sprache zu erkennen und aktiv zu rekonstruieren. Nach DEHN (2006, S. 77) muss hinterfragt werden, ob Kinder genügend Herausforderungen im Unterricht erhalten, die Beziehung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache zu entdecken, wenn die überwiegende Zahl der Kinder nach einigen Schulmonaten noch diffus und stark rudimentär schreibt.

FÜSSENICH/LÖFFLER (2008, S. 117) weisen darauf hin, dass viele Materialien zur Phonemanalyse Kinder zu früh mit der Frage konfrontieren, ob ein Laut am Anfang, in der Mitte oder am Ende zu hören ist. Besonders die „Mitte“ eines Wortes ist für Kinder häufig eine undefinierbare Masse. Zudem werden bei Übungen zur Phonemanalyse oft wichtige Aspekte, wie die Auslautverhärtung oder Ähnlichkeitshemmung, nicht beachtet. Dies führt besonders bei Kindern mit Schwierigkeiten zu „unüberwindlichen Stolperfallen“, die ihren weiteren Lernweg behindern (CRÄMER 2010, S. 46).

FÜSSENICH (1998a, S. 10) verweist darauf, dass Segmentierungsprobleme oft zu spät auffallen. Vor allem in einem Unterricht, in dem Abschreiben und Vorlesen geübter Texte im Vordergrund stehen, fallen diese nicht auf.

Wie bereits beschrieben, führt das Prinzip „schreibe, wie du sprichst“ nicht immer zu richtigen Schreibungen, da die deutsche Schrift phonemisch orientiert ist. Nach HEINZ-UNTERBERG (1988, S. 170) ist die Ausrichtung des Unterrichts nach diesem Prinzip

unfunktional, da sie zu detaillierten phonetischen und damit fehlerhaften Schreibungen führt. Dies wirke sich vor allem bei Kindern mit Aussprachestörungen negativ aus und führe zu Lese-Rechtschreibschwächen und weiteren sprachlichen Behinderungen, da diese Kinder auf einer niedrigen sprachlichen Entwicklungsstufe stehen blieben.

Auch eine mangelnde didaktische Berücksichtigung von Ausspracheschwierigkeiten im Unterricht kann, wie bereits beschrieben, eine behindernde Bedingung seitens des Lehrens darstellen.

BÖRNER (1995) weist darauf hin, dass besonders Kinder, die aufgrund ihrer Schwierigkeiten ein besonderes Problemlöseverhalten zeigen (siehe Kapitel 2.4.1.5), auf explizite Unterweisung und Unterstützung bei der Entdeckung schriftsprachlicher Strukturen angewiesen sind: „Als „angepasste“ LernerInnen handeln sie im Sinne der dargebotenen Didaktik und entwickeln sich auch nur demgemäß: Wenn ihnen Strukturen nicht explizit vermittelt werden, entdecken sie auch keine“ (BÖRNER 1995, S. 94).

2.4.2.4 Kenntnis von Begriffen

FÜSSENICH/LÖFFLER (2008, S. 32) weisen darauf hin, dass Schulanfänger oft unsichere Vorstellungen von den Begriffen *Buchstabe* und *Wort* haben. So bedienen sich Kinder häufig derselben Wörter wie Erwachsene, verbinden aber einen anderen Inhalt damit. Oftmals werden Schwierigkeiten durch hohe pragmatische Fähigkeiten verdeckt und sind daher schwer zu erkennen. Lehrpersonen müssen sich darüber bewusst sein und reflektieren, welche Sprachfallen sich im Unterricht ergeben können.

Eine mangelnde Passung in Bezug auf die Kenntnis von Begriffen kann entstehen, wenn Lehrpersonen sich nicht bewusst sind, dass die Begrifflichkeit des Kindes noch unzureichend ist oder sich von der, Erwachsener unterscheidet (vgl. DEHN 2013, S. 97). Werden Begriffe nicht umschrieben oder präzisiert, können Verständnisschwierigkeiten auftreten.

Da sich bestimmte Begriffe erst in der Auseinandersetzung mit Schrift herausbilden, können sie am Schulanfang nicht vorausgesetzt werden. Es ist Aufgabe des Unterrichts, diese Begriffe aufzugreifen und immer wieder zu thematisieren.

Abschließend ist zudem die besondere Situation von Kindern, die eine Klasse wiederholen oder sich in einer negativen Lernstruktur befinden, zu beachten. DEHN (2013, S. 95) weist darauf hin, dass ein rigider Lehrgang, der hierarchisch aufgebaut ist, Kindern mit Schwierigkeiten in jeder Aufgabenstellung ihre Schwäche und ihr Scheitern vor Augen führt. In einer für alle gleich bemessenen Lernzeit erfahren sie sich stets als die Langsamen. Dies führt zu Kompensationsstrategien und ineffektiven Zugriffsweisen.

Zudem weist FÜSSENICH (1998c, S. 196) darauf hin, dass eine reine Wiederholung von Inhalten aus dem Unterricht in der Förderung nicht ausreicht. Kinder mit Schwierigkeiten benötigen einen anderen Unterricht. Nach BÖRNER (1995, S. 92) scheint Förderung in der Schule jedoch häufig zu bedeuten, denselben Lernstoff an dem ein Kind bereits gescheitert ist, auf dieselbe Art, nur in einer Einzelsituation und langsamer, darzubieten.

3. Diagnose von Lern- und Lehrprozessen

Im folgenden Kapitel werden zunächst allgemeine Aspekte einer Förderdiagnostik beleuchtet. Anschließend stelle ich für meine praktische Arbeit relevante diagnostische Aufgaben dar. Um Einblicke in die sprachlich-kognitiven Fähigkeiten von Kindern zu bekommen bieten sich die förderdiagnostischen Beobachtungsaufgaben für die Einschulung und das erste Schuljahr von FÜSSENICH/LÖFFLER (2008) an. Diese Instrumentarien zur Lernstandsbeobachtung nehmen die Bereiche Funktion von Schrift, Aufbau von Schrift und Kenntnis von Begriffen in den Blick und orientieren sich an Entwicklungsmodellen des Schriftspracherwerbs. Sie können gleichzeitig auch für die Förderung genutzt werden (vgl. FÜSSENICH 2012, S. 11). Zudem wird die *Lernbeobachtung Schreiben* von Mechthild Dehn vorgestellt.

3.0 Allgemeine Grundsätze

Förderdiagnostik

Förderdiagnostik erfasst Lern- und Lehrprozesse, auf deren Grundlage Entscheidungen für das weitere Lehren getroffen werden können. Ziel ist es dabei, den unterschiedlichen Entwicklungen von Kindern auf ihrem Weg zur Schrift gerecht zu werden und ihnen „Lernarrangements zu bieten, die ihren Fähigkeiten entsprechen“ (FÜSSENICH 2007, S. 1). HÜTTIS-GRAFF (2013, S. 152) verweist darauf, dass der Bedarf für Lerndiagnosen in der Schule gestiegen sei. Sie dienen vor allem der Erhebung von Lernständen und der Überprüfung von Leistungen. Oftmals werden hierfür standardisierte Testverfahren eingesetzt, die einen Vergleich der Leistung des Kindes zu einer Gruppe ermöglichen. Allerdings ist die Prognose von Lernentwicklungen riskant, da Lernverläufe oft nicht den bekannten Stufenmodellen entsprechen. Außerdem werden der soziale Kontext sowie emotionale und motivationale Faktoren vernachlässigt. Auch nach FÜSSENICH (2007) sind standardisierte Verfahren, die meist Grundlage für Selektionsmaßnahmen sind, nicht geeignet um Fördermaßnahmen oder Hinweise zur Optimierung für Lern- und Lehrprozesse abzuleiten. Da das Lernen selbst, also die Art und Weise, wie das Kind sich Neues aneignet,

nicht Gegenstand von Tests ist, finden sich in Testergebnissen auch kaum Ansatzpunkte für das Lernen im Unterricht.

Im Gegensatz zu dieser Selektionsdiagnostik, zeigt die Förderdiagnostik wenig Interesse an Momentaufnahmen, sondern erfasst die Fähigkeiten und Schwierigkeiten beim Erwerb von Regeln. Hierbei wird nach FÜSSENICH (2007, S. 2) nicht nur der Lernprozess und die erreichte Entwicklungsstufe betrachtet, sondern auch Lehrprozesse, die Lehrer-Schüler-Interaktion sowie die Passung zwischen Lehren und Lernen. HÜTTIS-GRAFF (2013, S. 154) schlägt daher ein „erschließendes Beobachten“ im Unterricht vor, das die individuellen Lernmöglichkeiten und Lernstrategien der Kinder erfasst. Diese betreffen ihr Verständnis von Inhalt und Struktur des Lerngegenstandes, ihre Zugriffsweisen, ihr individuelles Lern- und Arbeitsverhalten sowie ihre Vorstellungen von Schrift. Um Einblick in das kindliche Lernen zu gewinnen, sind vorstrukturierte Aufgaben sinnvoll, die vielfältige Zugriffe der Kinder herausfordern und verdichtete Lernchancen enthalten. Die Beobachtungsaufgabe ermöglicht oder provoziert somit eigenständiges Lernen. Für die Beobachtung und die Entwicklung von Lernhilfen ist es nach HÜTTIS-GRAFF (2013, S. 156) zentral, eine Haltung einzunehmen, die das Können des Kindes anerkennt und zum Ausgangspunkt für sein Lernen im Unterricht anerkennt. Dabei kommt es darauf an, den subjektiven Blick von Kindern auf (Schrift-) Sprache einzunehmen. Um eine solche Haltung einzunehmen, formuliert DEHN (2013, S. 156) drei Fragen, die bereits in Kapitel 2.3 beschrieben wurden:

- Was kann das Kind?
- Was muss es noch lernen?
- Was kann es als nächstes lernen?

Nach FÜSSENICH (2007, S. 2) ist noch eine ergänzende Frage erforderlich: „Was will das Kind noch lernen?“. Diese Frage lenkt die Aufmerksamkeit auf den individuellen Sinn, den der Umgang mit Schrift für Kinder hat. Besonders bei Kindern mit Förderbedarf ist es wichtig, eine solche wertschätzende Haltung einzunehmen, die das Können der Kinder wahrnimmt. So können Kinder Lernbereitschaft entwickeln und ihre Fähigkeiten erweitern. Die Sicht von Kindern einzunehmen, erfordert nach bei Erwachsenen, die Sprache über den Filter der Schrift wahrnehmen, ein Umdenken. Nur durch diese Sensibilität für die Zugriffsweisen der Kinder kann die sprachlich-kognitive Leistung von Kindern auf ihrem Weg zur Schrift erkannt werden.

Auch nach CRÄMER (2002, S. 290) ist zur Diagnose der Fähigkeiten und Schwierigkeiten eines Kindes beim Schriftspracherwerb eine entwicklungsorientierte, den Lernweg begleitende Prozessanalyse in Form von kontinuierlichen und systematischen Lernprozessbeobachtungen notwendig. Dabei werden Kinder beim Bearbeiten von Aufgaben beobachtet. Anhand der Verschriftungen und Tonbandaufnahmen können dann die Zugriffsweisen und Strategien der Kinder im Umgang mit Schrift ermittelt werden. Ziel ist es

dabei, Lernschwierigkeiten frühzeitig zu erkennen und zu differenzieren, ob es sich um entwicklungsspezifische Notwendigkeiten oder um Indizien für Lernblockierungen handelt (vgl. CRÄMER 2002, S. 290).

Blick auf das Lehren

Früherkennung möglicher Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben ist nach FÜSSENICH (2011, S. 45) ein wesentlicher Beitrag zur Prävention von Analphabetismus, da diese meist bereits in den ersten beiden Schuljahren auch aufgrund einer fehlenden Passung zwischen den Voraussetzungen der Lernenden und den schulischen Angeboten entstehen. Besonders der Schriftspracherwerb ist, im Unterschied zur mündlichen Sprache, an schulische Unterweisung gebunden (vgl. FÜSSENICH 2009, S. 5). Daher können Schwierigkeiten durch Lernende aber auch durch Lehrende verursacht werden. Denn oft können Kinder aufgrund ihres sprachlich-kognitiven Entwicklungsstands die Anforderungen des Unterrichts (noch) nicht erfüllen. Deshalb ist es wichtig, immer auch einen Blick auf Lehrprozesse zu werfen.

Bei der Erfassung der Motivation und der Einsicht in die Funktion von Schrift sollte nach HUSEN (2009) auf Seiten des Lehrens erfasst werden, wie dem Kind der Sinn von Schrift und Schreiben vermittelt wird und ob Lernangebote an den persönlichen Interessen des Kindes anknüpfen (siehe Abbildung 6). Zudem sollte reflektiert werden, ob dem Kind im Unterricht Erfolgserlebnisse beim Schreiben ermöglicht werden und welche Hilfen das Kind zur Überwindung von Schwierigkeiten beim Schreiben erhält.

Im Hinblick auf die Erfassung des alphabetischen Schreibens schlägt HUSEN (2009) vor, zu beachten, in welchem Maße Ausspracheprobleme beim Schreiben lernen im Unterricht von der Lehrperson berücksichtigt werden oder wie Kinder bei auftretenden Schwierigkeiten beim alphabetischen Schreiben gefördert werden. Zudem muss nach OSBURG (1997) beachtet werden, ob die Unterrichtsdidaktik in Bezug auf Ausspracheschwierigkeiten und den Schriftspracherwerb eine behindernde Bedingung darstellt. Dies sei zum Beispiel der Fall, wenn Kinder Laute hören sollen, die sie in ihrer Spontansprache nicht berücksichtigen. Auch die Einführung der Graphemreihenfolge spielt bei Kindern mit Ausspracheschwierigkeiten eine Rolle und sollte diagnostisch beachtet werden. Werden Aussprachestörungen bei der Diagnose schriftsprachlicher Fähigkeiten nicht beachtet, kann dies auch zu falschen Schlussfolgerungen führen. So muss zwischen falschen Phonem-Graphem-Zuordnungen und der Orientierung an der eigenen abweichenden Aussprache unterschieden werden.

Zudem muss nach CRÄMER (2002, S. 289) auf Seiten der Lehrprozesse auch ein Blick auf den Einsatz von Lehrwerken geworfen werden, da Fibellehrgänge häufig ein gleichschrittiges Vorgehen nahelegen und somit individuelle Zugänge zur Schrift nicht berücksichtigen.

Im Bereich der Kenntnis von Begriffen sollte beachtet werden, in welchem Maße Lehrkräfte wissen, über welche Begriffe Kinder verfügen, wie die unterschiedlichen Entwicklungsstände

im Unterricht berücksichtigt werden und wie Kinder beim Erwerb der zentralen Begriffe des Anfangsunterrichts unterstützt werden (vgl. MENZ 2009, S. 11).

Um eine optimale Passung zwischen Lernen und Lehren zu ermöglichen ist eine genaue Diagnose der Lern- und Lehrprozesse notwendig, aus der sich Konsequenzen für den Unterricht ergeben (vgl. FÜSSENICH 2009, S. 5). Nach HÜTTIS-GRAFF (2013, S. 157) ist für eine gelingende Passung eine diagnostische Haltung nötig, die das Können des Kindes wahrnimmt und als Grundlage für weiteres Lernen nutzt.

3.1 Aspekte der mündlichen Sprache

Wie in Kapitel 2.4.1.1 dargestellt, spielen Aussprachestörungen eine wichtige Rolle beim Schriftspracherwerb, besonders was die grundlegende Einsicht in Phonem-Graphem-Beziehungen betrifft (vgl. CRÄMER 2002, S. 281). Da sich Kinder mit phonologischen Störungen beim Schreiben an ihrem individuellen Phonemsystem orientieren, verschriften sie Wörter auf der Grundlage ihrer realisierten Lautstruktur. Somit zeigen sich Aussprachestörungen auch in den Verschriftungen von Kindern. Dies muss bei der Diagnostik beachtet werden, da die Verschriftungen von Kindern mit phonologischen Störungen meist nur auf dem Hintergrund ihres phonologischen Systems als regelgeleitet zu erkennen sind. Auch für die Ableitung von Förderzielen im schriftsprachlichen Bereich ist es zentral, Ausspracheschwierigkeiten zu berücksichtigen. Daher soll nun kurz auf die Erfassung von Ausspracheschwierigkeiten eingegangen werden.

Nach HACKER (2002, S. 36) gibt es zwei Möglichkeiten, anhand einer Sprachprobe einen möglichst repräsentativen Ausschnitt der Sprachproduktion eines Kindes zu gewinnen. Zum einen kann eine freie Sprachprobe erhoben werden, zum anderen können ausgewählte Prüfwörter benannt werden. Das Verfahren des Benennens von Prüfwörtern finden wir zum Beispiel beim AVAK (vgl. HACKER 2002). Ich beschränkte mich in meinen Ausführungen auf die Beschreibung freier Sprachproben, da diese für meine praktische Arbeit relevant sind. Zudem kommt nach HACKER (2002, S. 35) dem freien Sprechen eine entscheidende Rolle bei der Beurteilung der Aussprache eines Kindes zu. Denn freie Sprachproben kommen dem typischen Sprachgebrauch, wie er in alltäglichen Gesprächen üblich ist, am nächsten. Zudem können Strategien zur Auswahl und Vermeidung nur in freien Sprachproben entdeckt werden. Um freie Sprachproben zu sammeln, werden dem Kind im Untersuchungsraum Möglichkeiten gegeben sich vielfältig sprachlich zu äußern. Die erhobenen Äußerungen werden in Lautschrift transkribiert und anschließend analysiert. Ziel ist es dabei, „die Sprachproduktion des Kindes weitgehend unabhängig von der Umgebungssprache quasi als Eigensprache zu beschreiben“ (HACKER 2002, S. 38). Dies erfolgt auf den Ebenen der Wort-, Silben, und Lautstrukturen. Weiterhin werden kindliche Äußerungen mit Hilfe von phonologischen Prozessen auf Abweichungen von der Umgebungssprache untersucht.

Dabei unterscheidet HACKER (2002, S. 22 ff.) verschiedene Silbenstruktur-, Harmonisierungs- und Substitutionsprozesse oder idiosynkratische Prozesse, die an dieser Stelle jedoch nicht ausführlich dargestellt werden können.

3.2 Einsicht in Funktion von Schrift

Ob Kinder bereits erste Einsichten in die Funktion von Schrift erlangt haben, lässt sich über die Wahrnehmung von Schrift überprüfen. Dazu schlagen FÜSSENICH/LÖFFLER (2008, S. 34) im Rahmen der Beobachtungsaufgaben für die Einschulung zwei Aufgabenformate vor. Das *gezinkte Memory* kann genutzt werden, um Kinder auf ihrem Weg zur Schrift einzuschätzen. Dabei gibt es verschiedene Varianten. Ob Kinder über Einsichten in Korrespondenz von Bild- und Schriftgleichheit verfügen, kann anhand der Grundform, bei der auf jeder Rückseite der Bildkarte das jeweilige Wort aufgedruckt ist, überprüft werden. Diese Variante wählen FÜSSENICH/LÖFFLER (2008, S. 35) für die Beobachtungsaufgaben aus. Hierbei wird nicht überprüft, ob Kinder lesen können, sondern ob sie eine Beziehung zwischen den Bildern und der Schrift herstellen. Durch die Wahl der Wörter können die Strategien der Kinder erfasst werden. So unterscheiden sich die Wörter in ihrer Wortlänge. Außerdem sind Wörter vorhanden, die mit demselben Graphem beginnen oder die sich nur in einem Graphem unterscheiden. Somit kann beobachtet werden, ob Kinder die Schrift beachten und welche Merkmale der Schrift sie nutzen. Sind Kinder in ihrer Strategie nicht erfolgreich, kann zudem beobachtet werden, wie sie auf unerwartete Ereignisse reagieren und wie sie ihre Strategien verändern. Mit Kindern, die sich im Spiel an der Schrift orientieren, wird anschließend ein Gespräch geführt, in dem sie erklären sollen, wie sie vorgegangen sind.

In einer zweiten Variante des gezinkten Memorys ist jeweils nur die Rückseite einer Bildkarte mit Schrift bedruckt, sodass Kinder jeweils eine leere Karte und eine mit Schrift aufdecken müssen. Hierbei können Einsichten in Phonem-Graphem-Zuordnungen erfasst werden, über die am Schulanfang jedoch noch nicht alle Kinder verfügen.

Bei der Aufgabe *Embleme lesen* (FÜSSENICH/LÖFFLER 2008) wird Kindern ein Blatt mit 12 Emblemen, von denen sieben Schrift enthalten, vorgelegt. Überprüft wird hier ebenfalls, wie sich Kinder an der Schrift orientieren. Erfasst wird, ob Kinder die Embleme außerhalb des vertrauten Kontextes erkennen und benennen können und welche Verhaltensweisen sie zeigen, wenn sie eine Bezeichnung nicht kennen.

Wie in Kapitel 2.4.1.2 bereits dargestellt ist auch die Motivation ein wichtiger Aspekt der Einsicht in die Funktion von Schrift. Denn Schreibmotivation kann sich nur entwickeln, wenn ein Kind die kommunikative Funktion und die Sinnhaftigkeit des Lesens und Schreibens entdeckt hat. Welchen Stellenwert Lesen und Schreiben für ein Kind hat, kann durch Beobachtungen im Unterricht oder der Förderung sowie durch Gespräche mit dem Kind

selbst, Lehrern und Eltern erfasst werden. Zur Erfassung der Konzepte eines Kindes vom Lesen und Schreiben schlägt VALTIN (2000, S. 50) die folgenden Fragen vor: „Kannst du schon lesen/schreiben? Wie machst du das? Was liest/schreibst du? Können deine Eltern lesen/schreiben? Wie machen sie das? Was und warum lesen/schreiben sie?“. Die Antworten der Kinder geben einen Einblick in ihre Vorstellungen über die Mechanismen sowie die sozialen Funktionen des Lesens und Schreibens. Ebenso lassen sich Aussagen über die Selbsteinschätzung von Kindern treffen, die für die Motivation zentral ist.

Orientieren kann man sich bei der Erfassung der Motivation außerdem an den Leitfragen zur Analyse von Lern- und Lehrprozessen beim Schreiben von CLAUDIA HUSEN (2009). Diese orientieren sich an den drei Teilbereichen des Schreibens (vgl. FÜSSENICH 2010) und nehmen somit als einen Teilbereich des Schreibens die Motivation in den Blick. Es wird zum einen die Sinnhaftigkeit von Schrift und Schreiben erfasst. Dabei wird auf Seiten der Lerner erfasst, welchen Stellenwert Schreiben und Schrift für das Kind in der Schule und im Alltag hat. Zudem wird die bisherige Erfahrung des Kindes mit dem Schreiben sowie die Motivation im Schreibprozess erfasst. Hierzu fragt HUSEN (2009) nach den bisherigen Erfahrungen des Kindes, nach möglichen Erfolgserlebnissen, dem Umgang mit Schreibenlässen und möglichem Ausweichverhalten sowie nach dem Umgang des Kindes mit möglichen Schwierigkeiten beim Schreiben.

Teilbereich 1: Motivation

| | Lernen | Lehren |
|--|--|--|
| Sinnhaftigkeit von Schrift und Schreiben | Welchen Stellenwert haben Schrift und Schreiben für das Kind innerhalb und außerhalb der Schule? | Wie habe ich diesem Kind bisher den Sinn von Schrift und Schreiben vermittelt? Kenne ich persönliche Interessen dieses Kindes? Habe ich ihm Lernangebote gemacht, die an seinen persönlichen Interessen anknüpfen? |
| Erfahrungen mit Texten und Schreiben | Welche Erfahrungen hat das Kind mit Texten und Schreiben bisher (in der Schule) gemacht? Hat das Schreibenlernen ihm Erfolgserlebnisse ermöglicht? Geht das Kind Schreibenlässe gerne an oder zeigt es Ausweichverhalten, wenn Schreibaufgaben zur Bearbeitung anstehen? | Habe ich diesem Kind Erfolgserlebnisse beim Schreibenlernen ermöglicht? |
| Motivation im Schreibprozess | Wie reagiert das Kind auf angebotene Schreibenlässe? Wie reagiert das Kind bei auftretenden Schwierigkeiten im Schreibprozess? Bricht das Kind Schreibaufgaben rasch ab? | Welche Möglichkeiten biete ich dem Kind zur Überwindung auftretender Schwierigkeiten im Schreibprozess an? |

Abbildung 6: Leitfragen zur Analyse von Lern- und Lehrprozessen beim Schreiben (HUSEN 2009, S. 231)

3.3 Einsicht in den Aufbau von Schrift

Um zu überprüfen, ob sich Kinder bei der Einschulung auf die lautliche Seite der Sprache einlassen und von Inhalten abstrahieren können schlagen FÜSSENICH/LÖFFLER (2008, S. 38) drei Beobachtungsaufgaben für die Einschulung vor. Beim *Reime erkennen* werden jeweils drei Bildkarten betrachtet und benannt, wobei sich zwei reimen. Dabei hat eines der drei Wörter einen semantischen Bezug zu einem der Reimwörter (z.B. Sonne-Mond-Tonne). So kann überprüft werden, ob Kinder noch inhaltlich anschaulich denken. Kinder, die sich noch nicht auf die formale Seite von Sprache einlassen, wählen die beiden Wörter, die einen semantischen Bezug zueinander haben (Sonne-Mond).

Auch die Fähigkeit zur *Silbensegmentierung* kann genutzt werden, um zu überprüfen, ob sich Kinder auf die lautliche Seite der Sprache einlassen. Die dreizehn zu segmentierenden Wörter bestehen aus ein bis fünf Silben und enthalten unterschiedliche Schwierigkeiten, wie die Wiederholung von Silben. Das Kind soll die Anzahl der Silben ermitteln.

Mit der *Phonemanalyse* wird schließlich überprüft, ob Kinder die Aufmerksamkeit auf die eigene Artikulation lenken und Sprache in lautliche Segmente zerlegen können (vgl. FÜSSENICH 2008, S. 39). Dazu müssen Kinder anhand von Bildkarten entscheiden, ob ein bestimmtes Phonem im Wort enthalten ist, oder nicht.

Nach VALTIN (1997, S. 198) kann auch anhand diagnostischer Fragen überprüft werden, ob Kinder ihre Aufmerksamkeit auf die sprachliche Form lenken können. Für die Beantwortung der Fragen „Warum heißt Geburtstag Geburtstag? Welches Wort ist länger: Kuh oder Schmetterling? Womit fängt Auto an?“ ist eine Abstraktion vom Inhalt nötig.

Im Laufe des ersten und zweiten Schuljahres sind zudem weitere Beobachtungsaufgaben möglich, die die Einsicht in den Aufbau von Schrift und das alphabetische Schreiben erfassen.

Die systematische *Lernbeobachtung Schreiben* (DEHN 2013, S. 197) für die erste Klasse erfasst Zugriffsweisen von Kindern und ermöglicht damit einen Einblick in ihre Lernprozesse und Schwierigkeiten. Ziel der Lernbeobachtung ist es, Kinder mit langanhaltenden Lernschwierigkeiten früh zu erkennen und bei ihrer Aneignung von Schrift angemessen zu unterstützen. Im Fokus stehen die Lösungswege von Kindern. Diese verändern sich im Laufe der Zeit und so wird die Lernbeobachtung mehrmals durchgeführt. Die Lernbeobachtung ist ein qualitatives Diagnoseinstrument, das im Unterschied zu standardisierten Testverfahren die qualitativen Merkmale von Lernprozessen und die Zugriffsweisen der Kinder in den Blick nimmt. Dabei wird durch die mehrmalige Durchführung der individuelle Lernfortschritt und weniger die allgemeine Norm beachtet. Für den ersten Beobachtungszeitpunkt im November umfasst die Lernbeobachtung vier Wörter (Sofa, Mund, Limonade, Turm), für Januar und Mai zwei weitere Wörter (Reiter und Kinderwagen). Die Wörter unterscheiden sich also in ihrer Silbenstruktur und Wortlänge. Dadurch kann man zum Beispiel erfassen, in welchem Maß

das Kind Wörter lautlich strukturieren kann, in welchem Maß ihm die Graphem-Phonem-Zuordnung gelingt, wie stark sich das Kind noch oder ausschließlich an der eigenen Artikulation orientiert und ob es bereits orthografische Elemente verwendet oder das morphematische Prinzip berücksichtigt. Da möglicherweise noch nicht alle Buchstaben im Unterricht eingeführt wurden, werden dem Kind auf Nachfrage Buchstaben vorgegeben. Auch die Anlauttabelle darf als Hilfsmittel verwendet werden. Dies zeigt auch den Umgang des Kindes mit solchen Anforderungen in einer „produktiven Überforderungssituation“ (DEHN 2013, S. 198).

Die Auswertung erfolgt zum einen anhand der Zahl der richtigen Buchstaben, zum anderen anhand der Zugriffsweisen des Kindes. Hierbei unterscheidet DEHN (2013, S. 204) vier Kategorien, die sich auf die Art beziehen, wie sich das Kind Schrift erschließt und ob das Kind regelgeleitet verfährt. Wenn das Kind nichts geschrieben oder sich der Aufgabe verweigert hat, fällt dies unter die Kategorie *keine Verschriftung*. Als *diffus* werden Schreibungen bezeichnet, die nicht als regelgeleitet erkennbar sind. Die verschrifteten Grapheme stehen hier kaum im Zusammenhang mit dem Ausgangswort; das Kind hat also den Zusammenhang zwischen gesprochener und geschriebener Sprache noch nicht erfasst. Als *rudimentär* werden Schreibungen eingestuft, wenn weniger als zwei Drittel der Buchstaben als regelgeleitet erkennbar sind. Das Kind hat zwar die Beziehung zwischen Phonemen und Graphemen erkannt, kann die lautliche Struktur aber nur „fragmentisch“ notieren (DEHN 2013, S. 206). Sind mehr als zwei Drittel der Grapheme als regelgeleitet erkennbar, gilt die Schreibung als *besser*. Die Kategorie *bessere Schreibungen* umfasst richtige und relativ vollständige Schreibungen, allerdings orientiert sich das Kind noch stark an irrelevanten Aspekten der Artikulation oder verallgemeinert Prinzipien der Orthografie (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2008, S. 90).

Durch die *Anlautaufgabe* (FÜSSENICH/LÖFFLER 2008, S. 103) können zudem die im Unterricht eingeführten Graphem-Phonem-Korrespondenz-Regeln überprüft werden. Dazu werden Bilder mit Wörtern vorgelegt, wobei der Anlaut vom Kind einzufügen ist. Ziel ist dabei die Ermittlung der Fähigkeit Anlaute zu verschriften (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2009).

Die meisten Diagnoseverfahren überprüfen auch das alphabetische Schreiben. Allerdings werden meist besondere Schwierigkeiten nicht erfasst. FÜSSENICH/LÖFFLER (2009, S. 15) schlagen daher zur Erfassung ausgewählter Fähigkeiten beim alphabetischen Schreiben die Beobachtungsaufgabe *alphabetisches Schreiben* vor. Durch eine genauere Analyse der Phonem-Graphem-Zuordnungen können Stagnationen vermieden werden. Die Beobachtungsaufgabe besteht aus zwei Teilen. Zum einen wird erfasst, ob Kinder Wörter in Silben gliedern können. Die Segmentierungsfähigkeit wird anhand von fünf Wörtern mit unterschiedlicher Silbenstruktur überprüft. Dabei sollen Kinder die als Silbensalat dargestellten Wörter zusammensetzen. Im zweiten Teil wird die Fähigkeit alphabetisch zu

verschriften überprüft. Die 14 Wörter enthalten typische Schwierigkeiten des alphabetischen Schreibens, zum Beispiel Mehrfachkonsonanz, mehrgliedrige Grapheme oder ähnliche Silben. Einen Überblick über typische Schwierigkeiten gibt ein Auswertungsraster, in das die Schreibungen des Kindes eingeordnet werden können. Dadurch können mögliche Schwerpunkte für die Förderung erkannt werden. Zudem kann ebenfalls überprüft werden, ob sich die Schwierigkeiten, die beim Schreiben auftreten, auch in der mündlichen Sprache zeigen (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2008, S. 143).

3.4 Kenntnis von Begriffen

Zur Erfassung der Kenntnis von Begriffen schlagen FÜSSENICH/LÖFFLER (2008, S. 37) zwei Beobachtungsaufgaben zum Zeitpunkt der Einschulung vor. Zum einen kann der Entwicklungsstand durch das Beschriften eines *leeren Blattes* erfasst werden. Die Auswertung erfolgt danach, ob ein Kind etwas eigenes, etwas auswendig gelerntes, einzelne Buchstaben oder keine Buchstaben geschrieben hat oder ein leeres Blatt abgegeben hat. Hierbei zeigt sich auch, ob mit Kindern zuhause bereits geübt wurde.

Zum anderen schlagen FÜSSENICH/LÖFFLER (2008, S. 38) die Beobachtungsaufgabe *Zeichen kategorisieren* vor, bei der das Kind Zahlen, Buchstaben und Wörter kategorisieren soll. Hierbei zeigt sich, ob Kinder begrifflich zwischen Buchstaben, Zahlen und Wörtern unterscheiden können. Nach MENZ (2009, S. 11) sind auch die Tätigkeitsbegriffe lesen, schreiben, rechnen und malen im Anfangsunterricht zentral. Lehrkräfte sollten daher wissen, über welche Begriffe die Kinder verfügen, um sie beim Erwerb dieser unterstützen zu können.

Nach VALTIN (2000, S. 54) kann zudem der Wortbegriff von Kindern überprüft werden, indem Kinder gebeten werden (irgend-) ein Wort zu nennen. Die Antworten des Kindes spiegeln die Einsichten zum Wortkonzept wieder.

3.5 Problemlöseverhalten

Wie bereits beschrieben, zeigen Kinder mit Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und des Schreibens keine reine Entwicklungsverzögerung, sondern sie unterscheiden sich von fortgeschrittenen Lesern und Schreibern in ihren Zugriffsweisen und ihrem Problemlöseverhalten. In Anlehnung an Kapitel 2.4.1.5 erscheint daher sinnvoll, durch Beobachtungen zu erfassen, ob das Kind Ausweichverhalten oder resignatives Verhalten im Umgang mit schriftsprachlichen Anforderungen zeigt und wie das Kind seine eigenen Fähigkeiten einschätzt. Auch der Umgang mit Fehlern gibt Einblicke in das Problemlöseverhalten des Kindes. Daher sollte auch beobachtet werden, ob das Kind Korrekturversuche vornimmt, oder auf falschen Lese- und Schreibentwürfen verharrt.

Wortauslassungen oder willkürliche Schreibungen sind ein Anzeichen für Notfallreaktionen des Kindes (vgl. MAY 1990).

4. Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten

Im Folgenden werden Fördermöglichkeiten im schriftsprachlichen Bereich vorgestellt. Dabei ist besonders die Situation von Kindern mit Lernschwierigkeiten zu beachten, die sich in einer negativen Lernstruktur befinden (siehe Kapitel 1.4). So steht hierbei nicht nur eine Verbesserung der schriftsprachlichen Fähigkeiten im Vordergrund, sondern vielmehr die Steigerung des Zutrauens des Kindes in die eigenen Fähigkeiten. Daher sollten nach SCHEERER-NEUMANN (2000, S. 140 f.) Aufgaben so gewählt werden, dass die zu erwerbenden Kompetenzen innerhalb der Möglichkeiten des Kindes liegen und Erfolgserlebnisse ermöglicht werden. Der Lernerfolg sollte zudem vom Kind bewusst erlebt werden können.

4.1 Allgemeine Grundsätze

Besonders vor dem Hintergrund des Entstehens von Analphabetismus sind wichtige Ziele der Förderung die Herstellung von Kontinuität und das Vermeiden von häufigen Brüchen in der Lernbiographie (vgl. KOPP 2008, S. 31). Die gezielte Förderung setzt eine genaue Diagnose der Fähigkeiten und Schwierigkeiten des Kindes voraus. Durch den Blick auf das Kind kann eine mangelnde Passung zwischen Lernvoraussetzungen und Lehrarrangements vermieden werden. Um diese Passung zwischen den Fähigkeiten des Kindes und den schulischen Anforderungen herzustellen ist eine Förderung nötig, die sich an „normalen Entwicklungsprozessen und am aktuellen Entwicklungsstand des Kindes orientiert“ (FÜSSENICH/LÖFFLER 2008, S. 50). Dazu ist ein einheitliches Training basaler Fähigkeiten nicht hilfreich. Stattdessen brauchen Kinder einen Unterricht, der ihnen die Funktion von Schrift sowie den Zusammenhang zwischen gesprochener und geschriebener Sprache aufzeigt und entsprechende Begriffe vermittelt (FÜSSENICH/LÖFFLER, 2008, S. 50).

Dabei ist im Anfangsunterricht eine Trennung zwischen Lesen und Schreiben „nicht wünschenswert“ (DEHN 2012, S. 36). Auch BARTNITZKY (2000, S. 52) weist darauf hin, dass sich Lesen und Schreiben von Anfang an beim wechselseitigen Erschreiben und Erlesen von Wörtern gegenseitig unterstützen.

Der Blick auf das Kind bezieht sich auch auf das Erkennen der Interessen des Kindes. So sollte der Inhalt der Förderung aus motivationalen Gründen das Interesse des Kindes wecken. Denn nur wenn Lernen aus eigenem Interesse entsteht, ist es subjektiv sinnvoll (vgl.

FÜSSENICH/LÖFFLER 2008 S. 51). Daher sollten Situationen mit Lernsog inszeniert werden, in denen Kinder erfahren, dass Schrift für sie persönlich wichtig ist. Aufgabe des Anfangsunterrichts ist es daher, einen Rahmen zu schaffen, in dem Kinder Schrift eigenaktiv entdecken und konstruieren können. Hierbei sollten Aktivitäten unterschiedliche Zugänge zur Schrift ermöglichen und persönlich wichtige Erfahrungen mit Schrift vermitteln. Denn nur wenn Kindern die Funktion und der Nutzen von Schriftsprache für ihre persönlichen Interessen bewusst werden, beschäftigen sie sich auch außerhalb der Schule mit Schrift.

Da man davon ausgeht, dass es beim Schriftspracherwerb keine Stunde null gibt, sondern Kinder beim Schulanfang bereits ganz unterschiedliche Erfahrungen in Bezug auf Schrift gesammelt haben, muss auch der Anfangsunterricht auf diese Heterogenität reagieren. Um an den unterschiedlichen Erfahrungen der Kinder anzuknüpfen, schlägt BRINKMANN (1994, S. 95) ein Organisationsmodell vor, das die wichtigen Bereiche des Lesen- und Schreibenlernens in vier Säulen strukturiert:

- Gemeinsames (Vor-)Lesen von Kinderliteratur
- Freies Schreiben eigener Texte
- Systematische Einführung von Schriftelementen und Leseverfahren
- Aufbau und Sicherung eines Grundwortschatzes

Ausgehend von einem gemeinsamen Erlebnisrahmen sollten Aktivitäten zu allen vier Bereichen angeboten werden, sodass Kinder die Angebote entsprechend ihrem Entwicklungsniveau nutzen können.



Abbildung 7: Vier-Säulen-Modell

(Brinkmann 1994, S. 96, zitiert nach FÜSSENICH/LÖFFLER 2008, S. 69)

Nach FÜSSENICH/LÖFFLER (2008, S. 124) profitieren Kinder mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb von vorstrukturiertem Wortmaterial. VALTIN (2000, S. 22) weist darauf hin, dass Kinder, die die Fähigkeit des alphabetischen oder phonetischen Verschriftens noch nicht erworben haben, zunächst an einfach strukturierten lautgetreuen Wörtern arbeiten sollten. Bei der Auswahl von Material zur Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten eignen sich somit zu Beginn lautgetreue und einfach strukturierte zweisilbige Wörter, da diese am einfachsten zu verschriften sind. So sollten zunächst die Verschriftungen der Struktur KV-KV (z.B. Sofa) gesichert werden. Anschließend kann die zweite Silbe eine geschlossene sein (z.B. Wagen). Können diese Strukturen sicher verschriftet werden, kann auch die betonte Silbe geschlossen sein (z.B. Nelke). Zudem sollte zu Beginn das Aufeinanderfallen von zwei Konsonanten an der Silbengrenze sowie Konsonantenverbindungen vermieden werden. Diese müssen später jedoch gezielt unterstützt werden.

In vielen Materialien wird die Sicht der Kinder auf Schrift nicht berücksichtigt. Eine Sensibilität für die Zugriffsweisen der Kinder ist nach FÜSSENICH (2011b, S. 19) Voraussetzung für einen kritischen Blick auf Fördermaterial. Besonders beim Aufbau von Anlauttabellen gibt es Kriterien, die zu berücksichtigen sind. So sollten Abbildungen gewählt werden, die eindeutig sind und der Alltagswelt der Kinder entsprechen. Zudem ist eine Begriffsklärung erforderlich (vgl. FÜSSENICH 2011b, S. 19).

Auch bei der Auswahl von Material zur auditiven Analyse gibt es Kriterien, die bei CRÄMER (2010, S. 47) nachzulesen sind. So sollte zum Beispiel die Ähnlichkeitshemmung und die Auslautverhärtung beachtet werden.

Nach CRÄMER (2002, S. 310) ist es günstig, Kindern mit Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Schreibens konkretes Material zu Verfügung zu stellen, mit dem sie sich handelnd auseinander setzen können. Nach BRÜGELMANN (1992, S. 174) eignen sich zum Beispiel Buchstabenkarten oder Stempel, um handelnd die Einsicht in den Aufbau der Schrift und die Funktion einzelner Grapheme zu fördern, ohne dabei die Feinmotorik zu überfordern. Ebenso wichtig ist die Möglichkeit zur Selbstkontrolle, wodurch Kinder dazu angeregt werden, ihre Zugriffsweisen zu verändern. Nach DEHN (2012, S. 29) kann Selbstkontrolle zu einem Aha- Erlebnis führen und sollte daher angeregt werden. Da die angewandten Verfahren des Kindes sofortig zurückgewiesen oder bestätigt werden, wirkt die Selbstkontrolle lernförderlich. Auch im Hinblick auf die Entstehung von Lernstörungen (siehe Kapitel 1.4) ist es wichtig, Kindern aufzuzeigen, dass Lernerfolge ihrem eigenen Handeln und nicht dem Zufall zuzuordnen sind.

So verweist auch BALHORN (1998) auf die Relevanz der Kontrollhohheit des Kindes über den eigenen Lernfortschritt. Die Bewertung des Arbeitsergebnisses ist in erster Linie Sache des Kindes und ein wichtiger Teil des Lernprozesses.

„Ein Ausdruck der tiefen Entfremdung ist das <Schummeln>. Dabei geht es um den Schein des Gelernthabens, um eine defensive Haltung, in der Kinder sich zwar der äußeren Bewertung unterwerfen, sich dabei aber in das Misstrauen gegen das eigene Lernenkönnen wie auch gegen unsere unterstützende Zuwendung einüben“ (BAHLHORN 1998, S. 317).

Mit Formen der Selbstkontrolle könne dagegen die Fähigkeit, das eigene Lernen ein- und wertschätzen zu lernen gefördert werden. Ziel ist es dabei, das Kind zu befähigen, eigene Maßstäbe zu entwickeln.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, den ich ansprechen möchte, ist die Kooperation zwischen Fachdiensten, Lehrern und Eltern. Im Beschluss der KULTUSMINISTERKONFERENZ (2009) wird es als zentral angesehen, dass der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule ohne Brüche und Misslingenserfahrungen erfolgreich verläuft, sodass sich Kinder als kompetente Lernende erfahren. Aus der Verantwortung, Kindern eine weitestgehende Kontinuität ihrer Entwicklungs- und Lernprozesse zu ermöglichen, ergibt sich die Verpflichtung zu einer kontinuierlichen Zusammenarbeit und konzeptionellen Abstimmung zwischen Kindertageseinrichtungen und Schulen (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2002). Auch wenn sich die Verwaltungsvorschriften und Empfehlungen der KMK auf den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule beziehen, lassen sich die Grundsätze auch auf die ersten Schuljahre und die Kooperation zwischen Lehrkräften, weiteren Fachdiensten und Eltern des Kindes übertragen. Besonders an Sonderschulen sind oft auch außerschulische Partner und Fachdienste, wie zum Beispiel die Logopädie involviert. Das MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT (2008) weist darauf hin, dass bei einer Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf der Klassenunterricht und die Förderung eng aufeinander abgestimmt werden sollten. KRUSE (1996, S. 46) weist zudem darauf hin, dass im Austausch mit Kollegen eine andere Perspektive auf das Kind und seinen Umgang mit Schrift eingenommen werden kann. Im Kooperationsordner des MINISTERIUMS FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT (2013) werden als zentrale Aufgaben der Kooperation die Kommunikation über Inhalte und Ziele der Arbeit mit dem Kind sowie über die begleitende Beobachtung im gemeinsamen Tun mit dem Kind genannt. So sollten die jeweiligen Erwartungen der beteiligten Personen aufeinander abgestimmt werden. Ziele, Kompetenzen und Lernangebote sollten transparent gemacht oder gemeinsam entwickelt werden.

Nach DEHN (2012, S. 51) ist auch der Austausch mit den Eltern wichtig, um ihnen Anregungen zum Vorlesen, Malen und Schreiben zu geben. Durch die Zusammenarbeit von Lehrkräften mit dem Elternhaus können Eltern über Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben informiert werden und Hilfestellungen erhalten, wie eine Überforderung des Kindes vermieden werden kann (vgl. NAEGELE/VALTIN 2000, S. 38).

4.2 Fördermöglichkeiten im Anfangsunterricht

4.2.1 Aspekte der mündlichen Sprache

Wie bereits beschrieben, können Ausspracheschwierigkeiten für den Schriftspracherwerb eine behindernde Bedingung darstellen. Gleichzeitig kann sich aber die Auseinandersetzung mit Schrift positiv auf die Aussprache eines Kindes auswirken. Nach HEINZ-UNTERBERG (1988, S. 203) bietet Schrift aufgrund ihrer Dauerhaftigkeit „kompensatorische Sprachaneignungsmöglichkeiten“. Durch die gegenständliche und dauerhaft zur Verfügung stehende Schrift kann Sprache einer wiederholten Betrachtung und bewussten Analyse unterzogen werden, was bei der Flüchtigkeit der mündlichen Sprache kaum möglich ist (vgl. FÜSSENICH 1998, S. 11). Zudem zwingt die Schrift das Kind, seine Aufmerksamkeit auf die eigene Artikulation zu richten und eventuell eine Korrektur der Aussprache vorzunehmen (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2008, S. 63). Diese Aspekte können in der Sprachtherapie aufgegriffen werden. So kann das Kind bewusst mit seinem phonologischen System konfrontiert werden und dadurch zu einer veränderten Aussprache gelangen (vgl. OSBURG 1996, S. 26). Damit die Schrift sich positiv auf die Aussprache eines Kindes auswirken kann, müssen jedoch die Bedingungen an die Möglichkeiten und Fähigkeiten des Kindes angepasst werden. OSBURG (1998, S. 253) fordert daher eine spezifische didaktische Berücksichtigung von Kindern mit Aussprachestörungen sowie eine veränderte Unterrichtskonzeption. So müssen die Aussprachestörungen von Kindern zunächst genau diagnostiziert werden. Dazu ist nach OSBURG (1998, S. 253) ein ständiges Abstrahieren von Erwachsenenwissen nötig, da oftmals die behindernden Faktoren von Aussprachestörungen für den Schriftspracherwerb im Schulalltag übersehen werden. Bei der Reihenfolge der Einführung von Graphemen müssen, wie bereits beschrieben, die Aussprachestörungen von Kindern berücksichtigt werden. So sollten zunächst Grapheme eingeführt werden, deren Lautzuordnungen nicht von phonologischen Prozessen betroffen sind, sodass das Kind den Zusammenhang zwischen Phonemen und Graphemen anhand sicher beherrschter Laute erfassen kann (vgl. FÜSSENICH 1998, S. 11). Zudem sollten bei Anlautwörtern Mehrfachkonsonanzen vermieden werden. Insgesamt sollten Lese- und Schreibaufgaben auf die Aussprachestörungen des Kindes abgestimmt sein, um Stagnationen zu vermeiden.

Zur Förderung eignet sich die Arbeit mit Minimalpaaren in Verbindung mit Schrift, zum Beispiel in Form eines Quartetts oder der „Zauberklappe“ (OSBURG 1998, S. 254). Nach HACKER (2002, S. 57) ermöglicht auch das gezinkte Memory Kindern, aussprachebezogene Entdeckungen über den Umgang der Schrift zu machen. So können je nach phonologischem Prozess entsprechende Minimalpaare ausgewählt und verschriftlicht werden. Auch DEHN (2013, S. 80) bemerkt, dass Kinder beim Memory mit Schrift ihre Redeweise verändern. So sprechen sie deutlicher und akzentuierter, um so Hinweise auf den richtigen Schriftzug zu

erhalten. Zudem können sich Kinder, die unsicher in ihrer Aussprache sind, am Schriftbild orientieren (vgl. FÜSSENICH 1998, S. 12). Wenngleich in dieser Arbeit nicht die Förderung von Aussprachestörungen durch Schrift im Vordergrund steht, müssen doch individuelle Aussprachestörungen bei der Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten berücksichtigt werden.

4.2.2 Einsicht in die Funktion von Schrift

Nach FÜSSENICH (2003, S. 267) ist besonders bei Kindern mit Schwierigkeiten das erste Ziel, die Angst vor dem Schreiben abzubauen und Interesse am Schreiben zu wecken. Dazu benötigen Kinder eine Umgebung, in der es notwendig und sinnvoll ist zu schreiben. So entdecken Kinder die kommunikative Funktion von Schrift. Besonders wichtig ist nach KOPP (2008, S. 31) auch der persönliche Bezug der Kinder zur Schrift. Dieser kann durch Vorlesen von Kinderliteratur, festen Lesezeiten oder dem Einrichten einer Lesecke bzw. Klassenbibliothek ermöglicht werden.

Auch nach CRÄMER (2002, S. 303) ist Vorlesen die beste Motivation, selbst Lesen lernen zu wollen. Durch häufiges Vorlesen gewinnen Kinder Einsicht in den Unterhaltungswert von Büchern sowie die besondere Sprachform von Texten. Zudem erleben Kinder Lesen durch das Vorlesen und Besprechen von Kinderliteratur als sinnvolle Tätigkeit, die den Blick auf das Verstehen des Inhaltes richtet. Nach DEHN (2012, S. 34) entwickeln Kinder, denen viel vorgelesen wird für das Lesenlernen in der Schule mehr Interesse als andere Kinder. Auch das Gespräch über Assoziationen und Erinnerungen während dem Vorlesen verstärkt die Wirkung von Geschichten. Daher sollten Kinder auch Gelegenheit bekommen, Erwartungen, Fragen oder Empfindungen zu äußern. CRÄMER (2002, S. 303) fordert daher das tägliche Vorlesen zu einer festen Institution in der Schule zu machen. BRINKMANN (1994, S. 97) schlägt ebenfalls fest verabredete Lesezeiten vor, während denen zum Beispiel auch Kinder aus höheren Klassenstufen jüngeren Kindern vorlesen können. Es ist zudem für die Motivation günstig, einen längeren Text in Abschnitten vorzulesen. Mit zunehmender Lesefähigkeit können Kinder das Vorlesen selbst übernehmen. Dabei ist auch die optische Gestaltung der Texte wichtig. Orientieren kann man sich an den Kriterien zur Gestaltung leicht zu lesender Texte nach GENUNEIT (1998).

Auch DEHN (2012, S. 22) weist darauf hin, dass Kinder Geschichten brauchen. Zum einen lernen Kinder durch das Vorlesen von Geschichten die Orientierung an Abläufen, Strukturen und an Werten sowie sprachliche Muster kennen. Zum anderen lernen Kinder in Geschichten Figuren kennen, auf die sie beziehen können, was sie im Alltag bedrängt oder fasziniert. Die Identifikation mit Figuren fördert die Lesemotivation und kann zu „Springpunkten für die Förderung“ werden (DEHN 2012, S. 115). Zudem inspirieren gute

Geschichten zum Schreiben und Malen, da sie bei Kindern einen Gestaltungs- und Schreibdruck erzeugen. Die Orientierung an Geschichten stützt also das Interesse daran, selbst schreiben zu können.

Da der Aufbau einer Schreibmotivation Vorrang hat (vgl. CRÄMER 2002, S. 304), sollten Kinder von Anfang an auch angeleitet werden eigene Wörter und Texte zu verschriften. Wichtige Inhalte und Erlebnisse der Kinder können anfänglich auch der Lehrkraft diktieren werden. Hierbei erhält das Kind auch wichtige Einblicke in die Beziehung zwischen Laut- und Schriftsprache. Zur Unterstützung des freien Schreibens kann auch eine Anlauttabelle eingesetzt werden. Auch FÜSSENICH/LÖFFLER (2008, S. 125) weisen darauf hin, dass das Verfassen eigener Texte die kommunikative Funktion von Schrift in den Mittelpunkt rückt. So sollten viele motivierende Schreibangebote, wie Briefe, Mitteilungen, Wunschzettel oder Rätsel angeboten werden. Durch diese können Kinder die unterschiedlichen Funktionen des Schreibens entdecken: für sich schreiben, für andere schreiben, an andere schreiben und schreiben zur Gedächtnisentlastung. Dabei stehen Korrekturen zunächst nicht im Vordergrund. Da nicht alle Kinder in schrifthaltigen Umgebungen aufwachsen, ist es nach DEHN (2012, S. 36) Aufgabe von Schule und Kindergarten, Kindern diese Anregungen und Gelegenheiten zum Schriftgebrauch zu geben. Lesen und Schreiben sind dabei so eng verbunden, dass eine Trennung nicht sinnvoll wäre. Neben dem ritualisierten Vorlesen und Anregungen zum Schriftgebrauch spielen nach DEHN (2012, S. 37) auch Hörmedien eine wichtige Rolle. Sie können das Vorlesen zwar nicht ersetzen, haben aber trotzdem lernförderliche Effekte.

Erste Einsichten in die Funktion und technische Logik von Schrift können auch durch das gezinkte Memory gewonnen werden. In diesem Spiel erfahren Kinder, dass Schrift Bedeutung trägt und in einer Beziehung zur gesprochenen Sprache steht. Durch die Auswahl der Wörter und Wortpaare kann das Spiel auf die Fähigkeiten des Kindes abgestimmt werden. So kann die Wahl von Minimalpaaren die Aussprache des Kindes verfeinern. Die Wahl von Wörtern unterschiedlicher Länge erfordert zunächst den Vergleich von Wortlängen beim Kind. Wörter mit gleicher Länge und unterschiedlichen Anfangsgraphemen zwingen das Kind zur Orientierung an Anfangsgraphemen. Durch die Wahl von Wörtern mit gleichen Anfangsgraphemen kann die Schwierigkeit gesteigert werden. Auch die unterschiedlichen Varianten des gezinkten Memorys können zur Differenzierung genutzt werden. So rückt in der zweiten Variante, bei der auf jeweils nur einer Rückseite eines Wortpaares Schrift steht, die Phonem-Graphem-Zuordnung in den Vordergrund. Durch die Selbstkontrolle im Spiel erhalten Kinder die Möglichkeit ihre „Zugriffsweisen zu überdenken und zu erweitern“ (FÜSSENICH/LÖFFLER 2008, S. 54). Das

gezinkte Memory kann auch in Form eines Namen-Memories mit den verschiedenen Namen der Kinder einer Klasse angeboten werden. Obwohl viele Namen nicht alphabetisch verschriftet werden, sind der soziale Kontext und die Anknüpfung an die Lebenswelt der Kinder gegeben. Das gezinkte Memory kann nach DEHN (2013, S. 85) auch in den verschiedenen Sprachen der Kinder angeboten werden. Dies regt die Sprachbewusstheit bei allen Kindern an.

4.2.3 Einsicht in den Aufbau von Schrift

Wie bereits beschrieben müssen Kinder beim Erlernen der Schriftsprache von der Bedeutung abstrahieren und ihre Aufmerksamkeit auf die Form der Sprache lenken. Die Einsicht in den Aufbau von Schrift erfordert ein Nachdenken über Sprache und eine bewusste Durchgliederung des Sprechstromes. Dies kann spielerisch durch die Arbeit mit Reimen und Silben gefördert werden. Da Kinder Reime und auch die Silbe als rhythmische Einheit aus Abzählversen, Liedern und Ähnlichem kennen, kann hieran im Anfangsunterricht gut angeknüpft werden. Zum Erkennen von Reimen schlagen FÜSSENICH/LÖFFLER (2008, S. 56) zum Beispiel ein Dominospiel vor, in dem Bilder von Reimwörtern angelegt werden. Hierbei kann zunächst auch die Schrift als unterstützendes Element eingesetzt werden. So können sich Kinder am Schriftbild orientieren, um Reimwörter zu erkennen und können anhand von Reimwörtern auf die Beziehung zwischen Laut- und Schriftsprache aufmerksam gemacht werden.

Die Silbengliederung erfordert eine Verlangsamung der Sprache, wodurch die Aufmerksamkeit verstärkt auf den lautlichen Aspekt der Sprache gerichtet wird. Die Silbengliederung kann damit zur Vorbereitung auf die Phonemanalyse genutzt werden und erleichtert zudem das Lesen und Schreiben mehrsilbiger Wörter. Zur Silbengliederung sind vielfältige Aufgabenformate denkbar. So können Silben regelmäßig geklatscht, gehüpft oder geschwungen werden. Silbenbögen können aufgemalt werden oder Gegenstände nach ihrer Silbenanzahl geordnet werden. Um Kindern einen handelnden Umgang mit Korrekturmöglichkeiten zu bieten, schlägt CRÄMER (2002, S. 313) vor, zunächst Bögen aus Holz zu verwenden, mit deren Hilfe Kinder die Anzahl der Silben eines Wortes ermitteln können. Vertiefend ist auch eine Übung zur Phonemanalyse möglich, bei der Kinder durch einen Spielkegel die Position des Lautes in einer Silbe bestimmen. Hierbei sollten zunächst zwei- und dreisilbige Wörter mit Konsonant-Vokal-Struktur ausgewählt werden, da Kinder mit ein- und mehrsilbigen Wörtern oft Schwierigkeiten haben.

Auch beim Erlesen von Wörtern kann die Silbengliederung eine Strukturierungshilfe sein. Um diese zu unterstützen, eignen sich zum Beispiel Silbenpuzzles. Als Hilfe für die Durchgliederung und Verschriftung mehrsilbiger Wörter schlagen FÜSSENICH/LÖFFLER (2008,

S. 122) das Konzept „der Silbenkapitän“ vor, bei dem Silben als Boote bezeichnet werden. In jedem Boot sitzt ein Kapitän (Vokal). Dieses Konzept kann Kindern helfen, zu vollständigen Verschriftungen von Silben zu gelangen.

Für die Phonemanalyse muss ein Kind seine Aufmerksamkeit auf die eigene Artikulation lenken. Übungen zur Phonemanalyse sollten zunächst auf den Wortanfang gerichtet sein und anschließend auf das Wortende, da mittlere Laute für Kinder sehr schwer herauszuhören sind. Der Schwierigkeitsgrad kann bei diesen Übungen gestaffelt werden, indem das Kind zunächst nur bestimmen muss, ob ein Phonem in einem Wort enthalten ist. CRÄMER (2002, S. 60) schlägt hierzu ein Würfelspiel vor. Anschließend kann das Kind bestimmen, ob das Phonem am Wortanfang beziehungsweise Wortende enthalten ist oder nicht. Als weiteren Schritt kann das Kind das Phonem am Wortanfang oder –ende selbst bestimmen. Die häufig vorkommende Frage, ob der Laut am Anfang, in der Mitte oder am Ende eines Wortes zu hören ist, kann für Kinder verwirrend sein, da die sogenannte Mitte für Kinder oft eine „undefinierbare Masse“ ist (FÜSSENICH/LÖFFLER 2008, S. 117).

Sobald die Silbengliederung und Phonemanalyse bei einfach strukturierten Wörtern beherrscht wird, schließen sich Übungen zur Wahrnehmung von Konsonantenhäufungen am Wortanfang an. CRÄMER (2001, S. 16) schlägt hierzu eine Übung vor, bei der Wäscheklammern mit aufgeklebten Wortanfängen (z.B. Bl oder Br) passend ausgewählt werden müssen.

Zur intensiven Phonemanalyse schlägt CRÄMER (2002, S. 314) zudem die Arbeit mit Wörfächern vor. Hierbei muss das Kind vorgegebene Grapheme in die richtige Reihenfolge bringen. Dabei wird die Sinnerwartung durch ein Bild vorgegeben. Eine analoge Aufgabe wäre der Buchstabensalat oder Streichholzschachteln, die Buchstabenkärtchen enthalten.

Bei der Aufgabe „Wer bekommt die Schachtel“ sind drei Wortkarten und ein Bild gegeben. Die Kinder sollen nun ermitteln, wer die richtige Wortkarte zum Bild erhalten hat. Denkbar wäre diese Aufgabe auch als „Bleistift-Aufgabe“ durch die Zuordnung von Wort und Bild. Durch die graphische Ähnlichkeit von Wörtern lässt sich die Schwierigkeit steuern.

Diese Aufgaben regen nicht nur zu einer intensiven Phonemanalyse an und sichern Phonem-Graphem-Korrespondenzen, sie bereiten Kinder auch auf die Synthese beim Lesen vor. Zur Förderung der Synthese sind nach FÜSSENICH/LÖFFLER (2008, S. 117) Materialien geeignet, bei denen Wortkarten langsam aus einer Schachtel oder Ähnlichem herausgezogen werden. BALHORN (1998, S. 298) schlägt hierzu zum Beispiel Wickelwörter vor. Wenn die Synthese gelingt, können Wörter silbenweise dargeboten werden.

Um die Phonem-Graphem-Zuordnung zu stabilisieren und somit die Stufe des alphabetischen Schreibens zu sichern, sind neben den beschriebenen Aufgaben auch Kreuzworträtsel, Lückenwörter und Wort-Bild-Zuordnungen möglich. Nach BALHORN (1998, S. 305) sind Kreuzworträtsel geradezu „prototypisch für die Entwicklung der alphabetischen

Strategie“, da hierbei die Anzahl der Grapheme vorgegeben ist. Dadurch besteht das Kreuzworträtsel sozusagen auf Reihenfolge und Vollständigkeit.

DEHN (2012, S. 62) verweist darauf, dass Schrift die Silbensegmentierung und die Phonemanalyse unterstützt. So sind nicht nur Sprechen und Hören für das Schreiben wichtig, sondern auch das Sehen von Geschriebenem und das Nachdenken über die Schreibung. Daher sei ein Hörtraining für Kinder, die Schwierigkeiten mit der Phonemanalyse bzw. dem auditiven Zugang zur Schrift haben, fatal. Die Orientierung an der Schrift dagegen helfe Kindern zu verstehen, worauf sie ihre Aufmerksamkeit richten sollen. Auch WESPEL (2003, S. 11) weist darauf hin, wie wichtig die Förderung von schriftlichem Verarbeiten der Sprache ist. Rein auditive Abhörübungen sind seiner Ansicht nach problematisch, da die Fähigkeit sprachliche Einheiten zu erfassen erst in der Auseinandersetzung mit Schrift entsteht. Daher sollte beim Aufbau von Graphem-Phonem-Beziehungen das Schriftbild gleichzeitig mit dem Hören und Sprechen präsent sein. Zudem bietet die Schrift eine Unterstützung bei Unsicherheiten über die Aussprache und Bedeutung eines Wortes (vgl. DEHN 2012, S. 67). Hinzu kommt, dass das Prinzip „schreibe, wie du sprichst“ in die Irre führt, solange keine sichere Orientierung an Schreibungen ausgebildet ist. Denn das Sprechen unterstützt das Schreiben nur, wenn es an der Schrift ausgerichtet ist. DEHN (2012, S. 72) schlägt daher vor, mit Kindern nach dem Prinzip „sprich, wie du schreibst“ zu arbeiten.

Auch HÜTTIS-GRAFF (2013, S. 241) fordert die Schriftorientierung als Unterrichtsprinzip, da sich Kinder beim Schreiben nicht nur an der eigenen Sprechweise, sondern zugleich auch an der Schrift orientieren. Unterricht sollte daher unbedingt richtige Schreibungen vorgeben und Gelegenheiten schaffen, gemeinsam über Sprache nachzudenken.

CRÄMER (2002, S. 310) und FÜSSENICH/LÖFFLER (2008, S. 62) sehen im Einsatz von Handzeichen und Spiegeln eine wichtige Unterstützung bei der Phonemanalyse sowie beim Erwerb der Graphem-Phonem-Korrespondenz-Regeln. Durch die Einbeziehung aller Sinne kann die Aussprache bewusster wahrgenommen werden. Zudem lassen sich Körperbewegungen leichter einprägen als abstrakte Grapheme. Beim Verschriften wird zudem durch den Einsatz von Handzeichen die Gliederung des Wortes in Einzellaute unterstützt. Nach FÜSSENICH/LÖFFLER (2008, S. 118) sollten Handzeichen kontinuierlich mit jeder neuen GPK-Regel eingeführt werden und immer zur Verfügung stehen, auch wenn manche Schüler der Klasse diese nicht mehr benötigen. Auch VALTIN (1997, S. 132) hält es für sinnvoll durch Handzeichen auf die Artikulationsstelle hinzuweisen und so Kinder dabei zu unterstützen, ähnliche Laute voneinander zu unterscheiden. Sie hält es allerdings für überflüssig, das gesamte Inventar aller Handzeichen zu lehren, da Kinder dann neben Graphemen und Phonemen noch ein drittes Symbolsystem lernen müssen.

Bei der Auswahl von Handzeichen sollte in jedem Fall darauf geachtet werden, dass diese sich an der Artikulationsstelle oder der Mundstellung orientieren. Handzeichen, die die Form von Graphemen abbilden oder über Sinnlaute bestimmte Assoziationen wecken, sind dagegen nicht geeignet. Auch Spiegel sollten nur bei Phonemen, deren Artikulation sichtbar ist, eingesetzt werden.

Eine weitere Unterstützung zum freien Schreiben sowie zur Sicherung der GPK- Regeln ist die Anlauttabelle. Mit dieser können Kinder noch nicht bekannte Phonem-Graphem-Korrespondenzen ermitteln und damit von Anfang an selbst schreiben. Zudem kann es für Kinder hilfreich sein, eine Übersicht über das Inventar zu gewinnen. So sehen sie, dass nur eine begrenzte Zeichenmenge zu lernen ist (vgl. DEHN 2012, S. 60). BRINKMANN (1994, S. 99) sieht im Umgang mit der Anlauttabelle ein wichtiges Element zur systematischen Einführung von Schriftelementen. Allerdings muss das Kind dazu den Zusammenhang zwischen gesprochener und geschriebener Sprache verstanden haben und in der Lage sein, den Anlaut eines Wortes zu analysieren. Auch die Arbeit mit der Anlauttabelle muss eingeführt werden (vgl. CRÄMER 2002, S. 307) und die Laut-Bild-Zuordnungen müssen durch zahlreiche Übungen gefestigt werden. Zur Auswahl von Anlauttabellen gibt es einige wichtige Kriterien (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2008, S. 120). So sollten die Wörter semantisch bekannt und die Abbildungen eindeutig sein. Zudem sind kurze Wörter sinnvoll, die keine schwierigen Phoneme oder Phonemkombinationen enthalten. Der Laut sollte zudem nur als Anlaut im Wort vorkommen und der Wortanfang sollte nicht mit dem Buchstabennamen identisch sein. Da diese Kriterien in Anlauttabellen der Fibeln oft nicht erfüllt sind, kann es auch sinnvoll sein, eine eigene Anlauttabelle für oder mit Kindern herzustellen (vgl. PRIß 1999, S. 54). Nach BERGK (2000, S. 100) ist die Anlauttabelle für Kinder mit Schwierigkeiten bei der auditiven Analyse aufgrund des rein auditiven Zugangs nicht geeignet. Hilfreicher wäre es ihrer Ansicht nach, diesen Kindern visuelle Zugänge zur Schrift zu ermöglichen. Zudem sei das Verfahren sehr zeitaufwendig und Kinder würden schnell vergessen, welche Stelle des Wortes sie gerade lautiert haben (vgl. BERGK 2000, S. 103). Auch FÜSSENICH (2011b, S. 19) weist darauf hin, welche sprachlich-kognitiven Leistungen Kinder beim Einsatz von Anlauttabellen vollbringen. Dies kann durch Anlauttabellen für Erwachsene verdeutlicht werden.

FÜSSENICH (2012, S. 11) verweist darauf, dass Kinder durch den Einsatz von Großdruckbuchstaben Laut-Buchstaben-Beziehungen einfacher erkennen, da die Schreibung unabhängig von der Position im Wort gleich bleibt. Der Wechsel von großen und kleinen Druckbuchstaben stellt eine zusätzliche Hürde dar. Die Anforderungen können dadurch reduziert werden, dass zunächst nicht alle Varianten der Druckbuchstaben gelernt

werden. Zudem verwenden auch Kinder im Elementarbereich beim Schreiben von sich aus Großbuchstaben und kennen diese durch Embleme aus ihrer Umgebung. Hieran sollte im Anfangsunterricht angeknüpft werden, da sie auch schreibmotorisch einfacher sind (vgl. FÜSSENICH 2011b, S. 19; VALTIN 2000a, S. 112).

4.2.4 Kenntnis von Begriffen

Zur Förderung der Kenntnis von Begriffen schlägt MENZ (2009, S. 12) ein Quartettspiel mit den Begriffen malen, lesen, schreiben, schlafen, Buchstabe, Wort und Zahl vor. Dieses kann auch mit Kindern selbst hergestellt werden, indem die Begriffe nachgespielt und fotografiert werden. So können Kinder spielerisch wichtige Begriffe des Anfangsunterrichts kennen lernen. KOPP (2008) schlägt zudem vor, Begriffe, die im Unterricht eine wichtige Rolle spielen, immer wieder zu klären. Hierzu gehören auch alltägliche Gegenstände im Klassenzimmer, die zum Beispiel gemeinsam beschriftet werden können. Nach FÜSSENICH/LÖFFLER (2008, S. 56) können zur Klärung der Begriffe *Zahl*, *Wort* und *Buchstabe* auch die Karten der Beobachtungsaufgabe *Zeichen kategorisieren* eingesetzt werden. Nach OSBURG (2003, S. 31) ist es zudem wichtig, als Lehrperson die Formulierung von Aufgabenstellungen und das eigene sprachliche Verhalten zu reflektieren, um Kindern das Verstehen zu erleichtern.

II. Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten am Beispiel von Melanie

Melanie lernte ich im September 2012 im Rahmen des sprachtherapeutischen Tagespraktikums der Pädagogischen Hochschule Reutlingen kennen. Melanie befand sich zu diesem Zeitpunkt am Anfang der ersten Klasse. Die Förderung im Wintersemester 2012/2013 führte ich gemeinsam mit einer Kommilitonin durch. Der Schwerpunkt lag dabei nach Absprache mit der damaligen Klassenlehrerin Frau G. im Bereich der mündlichen Sprache auf der Ebene der Grammatik, obwohl Frau G. bereits nach einigen Schulwochen äußerte, Melanie habe auch große Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. Anschließend an das Tagespraktikum arbeiteten wir von April bis Juli 2013 weiterhin mit Melanie und erstellten jeweils ein diagnostisches Gutachten über Melanies Fähigkeiten und Schwierigkeiten in der mündlichen und schriftlichen Sprache (SAHM/SZEMBEK 2013). Relevante diagnostische Ergebnisse aus den Gutachten werden im folgenden Kapitel aufgegriffen.

Während des Praktikums und der Gutachtenerstellung hatten Melanie und ich bereits eine positive Beziehung aufbauen können. Zudem wurde gegen Ende der Gutachtenerstellung von Melanies Lehrerinnen entschieden, dass sie die erste Klasse wiederholen würde. Ich entschied mich daher, mit Melanie weiter zu arbeiten und sie beim Erwerb der Schriftsprache zu unterstützen. Diese Förderung¹ bildet die Grundlage für meine Abschlussarbeit.

5. Diagnose: Erfassung der Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Melanie

Im Folgenden werden biographische Daten sowie für die Förderung relevante diagnostische Ergebnisse aus den Gutachten SAHM/SZEMBEK (2013) dargestellt. Weitere diagnostische Informationen erhielt ich aus Gesprächen mit Melanies Mutter, ihrer Logopädin, ihrer ehemaligen Klassenlehrerin Frau G. sowie ihrer neuen Klassenlehrerin Frau H., die sich ausgesprochen kooperativ zeigte. So konnte ich auch mehrere Stunden in Frau H.s Deutschunterricht hospitieren, was mir ebenfalls wichtige Einblicke in Lern- sowie Lehrprozesse verschaffte. Zudem enthielten auch viele Fördersituationen, in denen ich Melanie und ihren Umgang mit Schrift beobachten konnte aufschlussreiche Informationen.

¹ Wird im Folgenden von „Förderung“ gesprochen, beziehe ich mich auf die Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten im Rahmen dieser Abschlussarbeit von September bis Oktober 2013.

Nicht zuletzt führte ich auch mit Melanie selbst Gespräche über ihre Sicht auf das Schreiben- und Lesenlernen, ihre Einstellung zur Schule sowie die Situation der Klassenwiederholung.

5.0 Lernbiographie

Melanie, geboren am 7.4.2006, besucht derzeit erneut die erste Klasse einer Schule für Sprachbehinderte. Sie spricht Deutsch als Erstsprache und lebt mit ihrer älteren Schwester bei ihrer Mutter. Engen Kontakt hat sie auch zu den Großeltern, mit denen sie viel Zeit verbringt, vor allem, wenn die Mutter arbeitet. Melanie besuchte ab dem 3. Lebensjahr einen Regelkindergarten, in dem sie schnell durch ihre schwer verständliche Sprache auffiel. Im Alter von 3;3 Jahren wurde sie daraufhin im Juli 2009 der Beratungsstelle der Sprachheilschule, die sie nun besucht, vorgestellt. Von August 2009 bis zur Einschulung im September 2012 erhielt sie Logopädie. Nach einem Jahr Pause geht Melanie nun, seit Beginn des neuen Schuljahres im September 2013, wieder zur Logopädie.

Im Kindergarten erhielt Melanie zudem Sprachförderung und kurzzeitig Ergotherapie, auch der sonderpädagogische Dienst war eingeschaltet. Melanies Mutter sprach sich damals für die Einschulung in die Sprachheilschule aus. Zudem befürchtet sie momentan, Melanie könne in Zukunft aufgrund der Zurückhaltung mancher Ärzte bei der Ausstellung von Rezepten nicht mehr zur Logopädie gehen. Dieses Angebot wahrzunehmen scheint ihr somit sehr wichtig zu sein.

Melanie besucht nun zum Schuljahr 2013/2014 erneut die erste Klasse. Bereits gegen Ende der Gutachtenerstellung wurde uns gegenüber geäußert, dass Melanie eventuell die erste Klasse wiederholen werde. Melanies Mutter stand der Klassenwiederholung positiv gegenüber und auch die beteiligten Lehrerinnen hielten es für notwendig, dass Melanie mehr Zeit und eine Wiederholung der Unterrichtsinhalte erhält.

Durch die Klassenwiederholung erfährt sich Melanie nun also bereits nach dem ersten Schuljahr als nicht erfolgreich in ihrem Lernen. Die von der KMK angestrebte Kontinuität der Lernprozesse beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule konnte ihr nicht ermöglicht werden. Dass dieser Bruch und die Misslingenserfahrungen nicht ohne Folgen für Melanies Selbstwertgefühl bleiben, zeigt sich in ihren Äußerungen über die Schule und das Lesen und Schreiben. So äußert Melanie bereits am Ende der ersten Klasse, dass sie nicht gerne zur Schule gehe. Auch ihre Mutter bestätigt, dass Melanie zu Hause nichts über die Schule erzähle. Melanie selbst äußert sich dagegen nicht negativ über die Klassenwiederholung. Dennoch scheint sie Schwierigkeiten zu haben, sich in der neuen Klasse einzufinden und verbringt ihre Pausen lieber mit ihrer Freundin aus der alten Klasse. Zu den Mädchen aus der neuen Klasse wünscht sie selbst keinen Kontakt. Die Klassenwiederholung sei aber nicht schlimm, da sie ihre Freundin ja in der Pause sehen

könne. Dennoch wäre es schöner, wenn sie in der alten Klasse hätte bleiben können, sagt sie.

Nach Aussagen von Frau H. und Frau G. ist Melanies Sozialverhalten unauffällig. Sie kann sich an Regeln halten und geht mit Konflikten konstruktiv um. Sie ist freundlich und wird von Frau H. als äußerst hilfsbereit und selbstständig beschrieben. Auch ihr Arbeitsverhalten beschreiben die Lehrerinnen als positiv. Besonders schriftliche Aufgaben erledigt sie schnell. Bei mündlichen Aufgabenstellungen und somit auch bei der Mitarbeit im Unterricht ist Melanie eher zurückhaltend. Generell scheint sie ein eher zurückhaltendes und ruhiges Kind zu sein. So spricht sie beispielsweise sehr leise. Im Vergleich zu anderen Kindern zeigt Melanie selten Emotionen und wirkt eher verschlossen. Vor diesem Hintergrund müssen auch ihre Aussagen zur Klassenwiederholung gesehen werden.

5.1 Aspekte der mündlichen Sprache

Da sich, wie in Kapitel 2.4.1.1 dargestellt, Schreibanfänger an ihrer individuellen Aussprachestruktur orientieren, können sich Auffälligkeiten in der Aussprache in den Verschriftungen der Kinder widerspiegeln. Da die Verschriftungen somit nur auf dem Hintergrund des phonologischen Systems als regelgeleitet erkennbar sind, müssen Aussprachestörungen bei der Diagnostik und Förderung berücksichtigt werden. Im Folgenden werden daher Melanies Fähigkeiten und Schwierigkeiten im Bereich der Aussprache dargestellt.

Melanies Lautinventar ist sehr umfassend. Sie kann isoliert alle Laute außer /ŋ/ bilden (vgl. SAHM/SZEMBEK 2013). Im phonologischen Bereich zeigte eine Analyse von Melanies Spontansprache (siehe Anhang 1), dass in freien Situationen sehr häufig der Prozess der Alveolarisierung im Sinne einer Vorverlagerung (ALV (V)) auftritt und ihre Verständlichkeit einschränkt. Zudem tritt häufig der Prozess der teilweisen Ersetzung von Mehrfachkonsonanz auf, was vor dem Hintergrund der Alveolarisierung und Melanies phonetischen Fähigkeiten gesehen werden muss (vgl. SAHM/SZEMBEK 2013). Dies zeigt sich auch noch zum Zeitpunkt der Förderung in den folgenden Beispielen:

| Phonologischer Prozess | Zielsprachliche Äußerung | Kindliche Äußerung |
|---|--------------------------|--------------------|
| ALV (V) | [tigə] Tiger | [tide] |
| Teilweise Ersetzung der Mehrfachkonsonanz | [kRaŋk] krank | [tRant] |

Tabelle 1: Substitutionsprozesse

In ihrer Spontansprache treten zudem häufig noch Silbenstrukturprozesse auf, vor allem die Auslassung finaler Konsonanten (AFK), unbetonter Silben (AUS) und die Reduktion von Mehrfachkonsonanz (RMK) (siehe Anhang 1).

| Phonologischer Prozess | Zielsprachliche Äußerung | Kindliche Äußerung |
|------------------------|--------------------------|--------------------|
| AFK | [ʃaukəl] Schaukel | [ʃaukə] |
| AUS | [ba:skətbal] Basketball | [ba:sbal] |
| RMK (R2) | [blumə] Blume | [lumə] |

Tabelle 2: Silbenstrukturprozesse

Besonders die folgenden Prozesse zeigten sich auch noch in der Förderung im September/Oktober 2013 in Melanies Verschriftungen:

| Phonologischer Prozess | Kindliche Äußerung | Verschriftung |
|----------------------------|--------------------|-------------------------|
| ALV (V) | [Ratetə] (Rakete) | RATETE |
| Teilweise Ersetzung v. MFK | [tlart] (Kleid) | greift zum Stempel T |
| RMK (R2) | [lumə] (Blume) | LUMEB (Buchstabensalat) |
| AFK | [igə] (Igel) | IGE |

Tabelle 3: Melanies Verschriftungen ihrer individuellen Aussprachestruktur

Außerdem auffällig ist ihre unpräzise Artikulation. Melanie spricht sehr leise und undeutlich, schleift Wörter und Silben zusammen oder lässt Silben und einzelne An- oder Auslaute aus. Diese undeutliche Aussprache führt zu Schwierigkeiten beim Abhören und der Verschriftung von Wörtern. So führt zum Beispiel die undeutliche Aussprache von Kinderwagen [kɪnava:kə] zu Problemen bei der Phonemanalyse und damit zu der Verschriftung <KIAKEN> (siehe Anhang 6). Bei der Verschriftung von Limonade (siehe Anhang 6) fällt zudem auf, dass Melanie bei der Aussprache von Wörtern oft unsicher scheint. So spricht sie zunächst [limona:də], dann [linola:də], verschriftet <LINOLAGE> und erliest am Ende wieder [limona:də].

Anzumerken ist zudem, dass Melanie in strukturierten Situationen durchaus ihr phonologisches System verändert kann. So konnte Melanie im Oktober 2013 bei einem gezinkten Memory mit Schrift, das Minimalpaare entsprechend ihrem Prozess der Vorverlagerung von /k/ zu /t/ enthielt, alle Anlaute korrekt eintragen und die Zielstruktur auch während des Spiels fast immer einhalten.

5.2 Schriftsprachliche Fähigkeiten und Schwierigkeiten

5.2.1 Einsicht in die Funktion von Schrift

Melanie orientierte sich beim *gezinkten Memory* (siehe Anhang 2) an der Schrift und fand dadurch alle Paare. Sie verglich die Grapheme und benannte diejenigen, die sich unterschieden (vgl. SAHM/SZEMBEK 2013). Auch im Klassenmemory in der Förderung, bei dem zunächst auf beiden Rückseiten die Namen der Mitschüler standen, orientierte sich Melanie an der Schrift. Dabei deckte sie zunächst ihren eigenen Namen auf. Anschließend orientierte sie sich am Anfangsbuchstaben und verglich anschließend die Wortlänge. Dann verglich sie Buchstabe für Buchstabe und gewann so das Spiel. Im zweiten Durchgang spielten wir das Memory in der zweiten Version, in der nur noch auf einer Rückseite Schrift steht. Auch hier orientierte sie sich zunächst am Anlaut und suchte dann nach dem entsprechenden Anfangsbuchstaben. Da diese Strategie z.B. bei Louis und Levin nicht aufging, änderte sie anschließend ihr Vorgehen und orientierte sich dann an der ersten Silbe. Auf die Frage, wie sie vorgegangen sei, sagte sie, sie habe die Wörter verglichen:

„Michelle und Michael- die sind fast gleich bis hier (deckt mit dem Finger –ELLE und –AEL ab, sodass bei beiden Wörtern nur MICH- sichtbar ist) und dann kommt hier ein A (zeigt auf Michael). Und Moritz fängt mit Mo an und die anderen sind mit Mi.“

Diese Äußerungen zeigen nicht nur, dass sich Melanie an der Schrift orientiert, sondern auch, dass sie bereits Einsichten in den Aufbau der Schrift erlangt hat und (Schrift-)Sprache in Segmente zerlegen kann.

Beim *Embleme lesen* erkannte Melanie 9 von 10 Emblemen (siehe Anhang 2). Häufig umschrieb sie die Embleme nach Funktion und Aussehen (beispielsweise Apotheke *als „da kann man Traubenzucker holen“* und Mercedes mit *„am Auto dran“*). Melanie orientierte sich dabei nicht am Schriftbild und versuchte nicht Schriftzüge zu erlesen (vgl. SAHM/SZEMBEK 2013).

Auf die Frage, wozu Melanie denn Lesen und Schreiben lerne, sagte sie in der Förderung, um später für die Arbeit Verträge lesen zu können. Für sie scheint Schrift mit der Erwachsenenwelt, mit Arbeit und mit Anstrengung verbunden zu sein. Im Moment, so scheint es, hat Schrift für Melanie noch keine Bedeutung im Alltag, sondern Schrift braucht man ihrer Ansicht nach erst später im Leben für die Arbeit. Zudem sagte sie, sie habe kein Lieblingsbuch.

Beim Vorlesen während der Förderung fiel mir zudem eine große Anspannung auf. Melanie stellte hierbei zu Beginn kaum Zwischenfragen, unterbrach mich nicht, sondern saß angespannt auf ihrem Suhl und kaute auf ihren Nägeln. Im Gespräch mit ihr erhielt ich die Information, dass Melanies Mutter oft mit ihr lese, und Melanie dann immer ein Stück lesen

müsse. Vorlesen scheint für Melanie somit mit Anstrengung und Üben verbunden zu sein, wodurch ihre Anspannung zu erklären sein könnte.

Sie sagte zudem selbst, sie könne noch nicht lesen, sie könne nur „*kleine*“ Wörter lesen, nicht jedoch lange Wörter. Dieselbe Aussage machte auch Melanies Mutter im Elterngespräch, als sie sich über eine Hausaufgabe wunderte, die Melanie „noch nicht lösen könne, da sie noch nicht richtig lesen könne- nur die kurzen Wörter“. Hier zeigt sich, dass Melanie bereits negative Zuschreibungen aus ihrer Umwelt in ihr Selbstbild übernommen hat (vgl. Kapitel 1).

Auch Schreiben, erzählte mir Melanie, tue sie nicht gerne, da dies anstrengend sei und ihr die Hand davon weh tue. Außerdem sei Schreiben schwierig und daher mache sie „*immer so viele Fehler*“. Auch gehe sie allgemein nicht gerne zur Schule, da man dort immer so viel lesen und schreiben müsse.

Generell scheinen Fehler für Melanie ein wichtiger Aspekt beim Lesen und Schreiben zu sein. So sagte sie, sie lese nicht so gerne, da sie die Buchstaben nicht kenne und ihre Mutter ihr dann helfen müsse. Dies scheint ihr unangenehm zu sein. Auch im Unterricht scheint es ihr unangenehm zu sein, wenn sie etwas aus ihrer Sicht Falsches sagt. Sie schlägt dann die Hände über dem Kopf zusammen und schaut beschämt. Fehler scheint Melanie also als unangenehme Misserfolge wahrzunehmen.

Diese Aussagen zeigen, dass sich Schreiben und Lesen für Melanie bisher auf anstrengendes Üben mit der Mutter oder in der Schule beschränkt. Sie scheint keine positiven Erfahrungen oder Erfolgserlebnisse damit gehabt zu haben. Schreiben und Lesen scheint für sie keine persönliche Bedeutung zu haben. Schrift ist für Melanie vielmehr negativ besetzt und mit Angst vor Fehlern und Misserfolgen verbunden. In ihren Aussagen wie „*ich kann nicht lesen und schreiben*“ zeigt sich auch ihre negative Einschätzung der eigenen Fähigkeiten.

Diesen Beobachtungen gegenüber steht die Ausdauer, mit der Melanie mit mir in der Förderung arbeitete. Zudem freute sie sich immer sehr auf die Förderung. Sogar als sie einmal Nasenbluten hatte, wollte sie sofort weiterarbeiten. Diese Beobachtungen zeigen mir, dass Melanie bei Aufgaben, die sie bewältigen kann und bei denen sie Hilfe erhält, durchaus motiviert ist. Dies betrifft auch schriftsprachliche Aufgaben. Besonders das Briefe schreiben stellte für Melanie in der Förderung einen sehr motivierenden und für sie bedeutsamen Anlass dar und sie forderte dies immer wieder von sich aus ein (vgl. Kapitel 6).

5.2.2 Einsicht in den Aufbau von Schrift

Melanie erkannte in der Aufgabe *Reime erkennen* (siehe Anhang 2) alle Reime (vgl. SAHM/Szembek 2013). Dies zeigt, dass sie von der Inhaltsebene abstrahieren kann und ihre Aufmerksamkeit auf die formale Seite der Sprache richten kann.

Auch Äußerungen, die Melanie während der Förderung machte, zeigen, dass sie über Sprache nachdenkt.

„Hose, Rose reimt sich. Eine Hose mit Rose (lacht)“.

„Liebe...Li..wie Lisa fängt's an“.

„Hose fängt wie Hannah an“.

Beim gezinkten Namenmemory in der Förderung verglich Melanie zunächst die Anfangsgrapheme und Wortlängen. Als sie bemerkte, dass diese Strategie nicht zum Ziel führte, änderte sie ihre Strategie und vergleicht anschließend alle weiteren Grapheme (siehe oben). Zudem antwortete sie auf die Frage: „Womit fängt Auto an?“ mit „au“. Auf die Frage, warum der Geburtstag denn Geburtstag heiße, sagte sie dagegen, „weil man feiert und älter wird“. In dieser Situation schien sie eine Abstraktion vom Inhalt noch nicht leisten zu können. Auf die Frage: „Welches Wort ist länger? Kuh oder Schmetterling?“ schrieb Melanie die Grapheme in die Luft und antwortete korrekt.

Beim *Silbensegmentieren* segmentierte Melanie Zwei- und Dreisilber korrekt (siehe Anhang 2). Bei Ein-, Vier- und Fünfsilbern zeigte sie Unsicherheiten, wobei sie die beiden Einsilber selbst korrigierte, nachdem sie zunächst zwei Silben geschwungen hatte (vgl. SAHM/SZEMBEK 2013). Auch in der Förderung zeigte sie noch Unsicherheiten bei der Silbensegmentierung. So legte sie zum Beispiel bei Gabel und Schraube drei Silbenbögen, bei Bus und Bett zwei Bögen. Beobachten konnte ich, dass Melanie oft buchstabenweise Silben schwang, wobei sie parallel lautete: „B-US, R-AU-PE, N-A-SE“. Oft korrigierte sie sich anschließend selbst. Bei der *Phonemanalyse* gelang es Melanie, alle Anlaute den Kategorien *kommt im Wort vor/kommt nicht im Wort vor* korrekt zuzuordnen.

Auch bei der *Anlautaufgabe* verschriftete Melanie 18 von 20 Anlauten korrekt (siehe Anhang 7). Beim Anlaut von Ofen schrieb sie K-fen, was darauf hindeutet, dass sie aufgrund des Bildes Kamin als Zielstruktur vermutete und die Schrift nicht weiter berücksichtigte (vgl. SAHM/SZEMBEK 2013). Auch im Unterricht und in der Förderung konnte ich beobachten, dass Melanie Anlaute sicher bestimmen kann. Dagegen zeigte sie noch Schwierigkeiten bei der Analyse von Phonemen in mittlerer und finaler Wortposition. So hörte sie in Besen und Regen kein /n/, in Gabel und Erdbeere kein /b/, in Löffel und Schaf ein /n/ und in Esel kein /l/. Diese Schwierigkeiten in der Phonemanalyse hängen vermutlich auch mit ihren Ausspracheschwierigkeiten zusammen. Da sie häufig finale Konsonanten auslässt, kann sie diese auch nicht wahrnehmen.

Die *Lernbeobachtung Schreiben* wurde bereits im Februar 2013 von Melanies damaliger Klassenlehrerin Frau G. durchgeführt. Im Mai führten wir die Lernbeobachtung im Rahmen des Gutachtens durch. Am Ende der Förderung im Oktober 2013 führte ich die Lernbeobachtung erneut durch (siehe Anhang 4-6).

| | Februar 2013 | Mai 2013 |
|-----------------------------|--------------|--------------|
| Sofa | SOFA | SCHOFA |
| Mund | LMe | MOT |
| Badehose/Limonade | AleU | LIMO, LIOADe |
| Turm | OAM | TOM |
| Reiter | RAT | REITA |
| Kinderwagen | IAN | KINAWAKe |
| Zahl der richtigen Grapheme | 13 | 21 |

Tabelle 4: Lernbeobachtung Schreiben (Februar/Mai 2013)

Ein deutlicher Fortschritt ist von Februar bis Mai zu erkennen. Die Anzahl der richtigen Grapheme steigt von 13 auf 21, was einem Zuwachs von mehr als 60% entspricht. In dieser Zeit entwickelten sich Melanies Schreibungen von einer überwiegend *diffus-rudimentären* zu *rudimentär-besseren* Schreibungen (vgl. SAHM/SZEMBEK 2013). Die Verschriftung von SCHOFA deutet auf eine phonetisch orientierte Logopädie hin. Bei Limonade zeigen sich Melanies Schwierigkeiten in der Phonemanalyse, so verschriftet sie die Laute, die sie wahrnimmt. Die anderen Verschriftungen vom Mai entsprechen Melanies Aussprache, was zeigt, dass sie sich stark an der eigenen Artikulation orientiert und auch irrelevante Aspekte der Artikulation verschriftet.

Nach DEHN (2013, S. 209) benötigen Kinder, die zum Schuljahresende 21 oder weniger Buchstaben korrekt verschriften Förderung. Dies ist bei Melanie der Fall. Die starke Orientierung an der eigenen Artikulation ist zwar eine naheliegende Zugriffsweise von Schreibanfängern, deutet aber gegen Schuljahresende darauf hin, dass das kognitive Schema von Lautung und Schreibung nicht sachgemäß ist. Nach DEHN (2013, S. 209) brauchen diese Kinder Anregung, sich mit Schrift auseinander zu setzen. Melanies Verschriftungen sind also noch häufig unvollständig und rudimentär. So lässt sie häufig Grapheme aus und verschriftet nur die Laute, die sie wahrnimmt. Dies sind bei ihr erstaunlicherweise häufig Vokale.

Beim *alphabetischen Schreiben* vom Juli 2013 zeigen sich auch Unsicherheiten bei Phonem-Graphem-Korrespondenzen (siehe Anhang 8). Außerdem fallen bei der Auswertung Reduktionen von Mehrfachkonsonanz auf. In Melanies Verschriftungen zeigt sich hier der

Zusammenhang zu ihrer Aussprache, in der sie ebenfalls häufig Mehrfachkonsonanzen reduziert oder ersetzt.

| Problemfeld | Zielwort | Schreibung |
|--|--|--|
| Reduktion von Mehrfachkonsonanz | Fenster Brot Traktor Kreuz Trompete Krokodil Wurst | FeSA BOT KAToe ris ohe okoie FOSTe |
| Auslassung von (ähnlichen) Silben | Ananas Schokolade | ANAS ScholATe |
| Lautangleichungen (Assimilationen) | Traktor | KAToe |
| Vertauschung der Reihenfolge von Graphemen | Traktor | KAToe |
| Auslassung von Graphemen | Gurke Gartenzwerg Trompete Krokodil Schwein Fenster | Uke KAesFe ohe okoie SchKe FeSA |
| Verwechslung stimmhafter/stimmloser Konsonanten | Gartenzwerg Schokolade Wurst | KAesFe ScholATe FOSTe |
| Verwechslung weiterer ähnlicher Vokale und Konsonanten | Gartenzwerg Kreuz Wurst | KAesFe ris FOSTe |
| Falsche Phonem-Graphem-Zuordnung | Schwein Schlange Kreuz Wurst Trompete Gartenzwerg Krokodil | SchKe SchlAFe ris FOSTe ohe KAesFe Okoie |
| Übergeneralisierungen | - | - |

| | | |
|--------------------|-----------------|-----------------|
| Sonstiges (diffus) | Drache Wurst | KARATe FOSTe |
|--------------------|-----------------|-----------------|

Tabelle 5: Alphabetisches Schreiben (Juli 2013)

Beim alphabetischen Schreiben traten im Juli 2013 Schwierigkeiten in allen Kategorien auf. Melanie verwendete Groß- und Kleinbuchstaben gemischt. Rechtschreibregeln wendete Melanie noch nicht an. Besonders fallen bei der Auswertung nicht nur Auslassungen von Graphemen und Reduktionen von Mehrfachkonsonanz auf, sondern auch falsche Phonem-Graphem-Zuordnungen. Daher überprüfte ich zu Beginn der Förderung im September 2013 in einem Anlautmemory Melanies Kenntnis von Graphemen. Dabei zeigte sich, dass Melanie bereits viele Grapheme kennt. Unsicher war sie noch bei den Graphemen <P, B, J, H, R, EU, EI, Ä, Ü, Ö>.

Insgesamt lässt sich sagen, dass Melanie die zentrale Anforderung des Schriftspracherwerbs, vom Inhalt zu abstrahieren, in vielen Situationen leisten kann. Sie kennt zudem viele Graphem-Phonem-Zuordnungen und orientiert sich bei ihren Verschriftungen an der eigenen Artikulation, was zeigt, dass sie den grundlegenden Zusammenhang zwischen Laut- und Schriftsprache erfasst hat. Ihre Schwierigkeiten zeigen sich bei der Segmentierung der Sprache in Silben und bei der Phonemanalyse. Diese zeigen sich auch in ihren Verschriftungen und ihren Versuchen das Verschriftete zu erlesen. So verschriftet Melanie die Phoneme, die sie wahrnimmt, was häufig zu rudimentären Schreibungen führt.

5.2.3 Kenntnis von Begriffen

Zum Bereich Kenntnis von Begriffen führten wir im Rahmen des Gutachtens die Aufgabe *Zeichen kategorisieren* und das *leere Blatt* (siehe Anhang 2) durch. Melanie ordnete alle Buchstaben, Zahlen und Wörter korrekt zu, was zeigt, dass sie über diese Begriffe verfügt (vgl. SAHM/SZEMBEK 2013). Im Unterricht konnte ich zudem beobachten, dass Melanie über weitere wichtige Begriffe des Anfangsunterrichts, wie zum Beispiel *Heft*, *Stift*, *Mappe* und *Mäppchen*, verfügt.

Beim *leeren Blatt* (siehe Anhang 3) verschriftete Melanie zunächst Namen und Bezeichnungen von Familienmitgliedern: <MaMa, LiSA, OMA, OPA>, was der Kategorie *geübtes oder auswendig gelerntes Wort* zugeordnet werden kann. Ihren Namen schrieb sie korrekt. Es findet sich zudem eine selbst konstruierte Schreibung (<MAXIMILA>), bei der sich Melanie die Laute deutlich vorsprach und unbekannte Grapheme erfragte. Dies fällt unter die Kategorie *eigenes geschrieben* (vgl. SAHM/SZEMBEK 2013). Ihre Zeichnungen, die sie hinzufügte, scheinen keinen Bezug zu ihren Verschriftungen zu haben.

5.2.4 Problemlöseverhalten

Dass Melanie Fehler als Misserfolge und nicht als Lernchancen wahrnimmt, wurde bereits beschrieben. Aufgrund ihrer negativen Selbsteinschätzung scheinen bei Melanie auch kaum Korrekturprozesse ablaufen zu können. So zeigt Melanie kein direktes Ausweichverhalten, sondern stellt sich den Aufgaben. Sie erkennt auch, dass sie Schwierigkeiten hat, wie sich in ihren Äußerungen über Fehler und das Schreiben zeigt. Melanie scheint zu der Gruppe von Kindern zu gehören, die zwar vage ein Problem wahrnehmen, ihre Schwierigkeiten aber nicht spezifizieren können und daher planlos vorgehen (vgl. BÖRNER 1995). So denkt Melanie nicht über ihre Schreibungen nach und nimmt ohne meine Anregung in der Förderung keine Korrekturversuche vor. Diese geringe Bereitschaft, sich mit Schreibungen auseinander zu setzen, zeigt sich auch darin, dass sie bei schriftsprachlichen Aufgaben oft schnell aber ungenau arbeitet. Es erscheint mir so, als wolle Melanie diese Aufgaben möglichst schnell „hinter sich bringen“. Auch nutzte sie Möglichkeiten der Selbstkontrolle, die ich in der Förderung eingebaute, eher unproduktiv. So schaute sie beispielsweise beim Wortfächer sehr schnell auf der Rückseite nach, ohne vorher ihr Ergebnis nochmals zu reflektieren. Auch Melanies aktuelle Klassenlehrerin beschreibt Melanies Störungsbewusstsein sowie ihre geringe Frustrationstoleranz bei schriftsprachlichen Aufgabenstellungen. So breche sie bei schriftlichen Aufgaben schnell ab und suche den geringsten Widerstand. Auch orientiere sie sich stark an ihren Mitschülern. Wenn sie in diesem Vergleich bemerke, dass sie langsamer ist als ihre Mitschüler, werde sie nervös und unsicher.

Dennoch nimmt sie differenziert wahr, welche Aufgaben ihr Schwierigkeiten bereiten. So wollte ich in der Förderung durch eine Einschätzung über drei Smileys (lachend, neutral, traurig) mehr über Melanies Selbsteinschätzung erfahren. Hier zeigte sich, dass Melanie durchgehend die Aufgaben negativ bewertete, bei denen sie Schwierigkeiten hatte. Als Begründung, warum ihr die Aufgaben nicht gut gefallen haben, sagte sie häufig, dass sie viele Fehler gemacht habe. Insgesamt brauchte Melanie in während der Förderung viel Zuspruch und Ermutigung.

Ihre geringe Zuversicht und Initiative zeigte sich auch beim gezinkten Memory. Hier sagte sie zu mir, nachdem ich das erste Paar gefunden hatte: *„Du hast es leicht, du kannst ja lesen“*. Diese Äußerung impliziert gleichzeitig, dass sie selbst nicht lesen kann. So scheint sie ihre durchaus vorhandenen Fähigkeiten nicht wahrzunehmen und nicht zu nutzen. Frau H. beschreibt, dass Melanie die Begeisterung und das Interesse für das Lernen fehle. Bei der Hospitation fiel mir zudem auf, dass Melanie im Vergleich zu ihren Mitschülern durchaus Vorsprünge in bestimmten Bereichen hat. Sie kennt bereits viele Grapheme und kann diese sicher voneinander unterscheiden, kann Anlaute sicher bestimmten und ist im

feinmotorischen Bereich ihren Mitschülern überlegen. Diese Vorsprünge scheint sie jedoch selbst nicht wahrzunehmen und somit auch nicht nutzen.

Beim *alphabetischen Schreiben* fallen auch Schreibungen auf, die MAY (1990) vermutlich als Notfallreaktionen werten würde: Die Schreibung <KARATe> (Drache) weist keinen erkennbaren Bezug zur Lautsprache auf. Auch das <e> in <FOSTe> (Wurst) kann als eine willkürliche Hinzufügung gesehen werden.

Insgesamt scheint Melanie wahrzunehmen, dass sie Schwierigkeiten hat, kann diese aber nicht spezifizieren. Sie scheint daher ein Störungsbewusstsein entwickelt zu haben und schätzt ihre eigenen Fähigkeiten sehr gering ein. Ihre sehr zurückhaltende Art kann daher als eine Art resignatives Rückzugsverhalten interpretiert werden.

5.3 Ein Blick auf Lehrprozesse

Wirft man einen Blick auf Melanies Schreibprodukte am Ende der ersten Klasse, muss man sich fragen, ob auch eine mangelnde Passung zwischen den Lernvoraussetzungen und dem Lehrangebot zur Entwicklung Melanies Schwierigkeiten beitrug. Daher gehe ich im Folgenden auf einige Aspekte ein, die mir während Hospitationen und Gesprächen auffielen. Melanie erhielt in ihrer alten Klasse bereits zusätzliche Förderung in den Bereichen Lesen und Schreiben von ihrer damaligen Klassenlehrerin Frau G. Diese erzählte mir in einem Gespräch, dass der Fokus in der Förderung auf dem Hören gelegen habe. So sollte Melanie die Anzahl von Lauten in einem Wort (bis zu vier Lauten) bestimmen. Schrift bezog sie dabei nicht mit ein, da dies aus Sicht der Lehrerin eine Überforderung für Melanie dargestellt hätte. Dass Schrift jedoch kompensatorische Sprachaneignungsmöglichkeiten bietet, wurde bereits beschrieben. Melanie die Schrift vorzuenthalten und stattdessen auf einer Förderung des Hörens zu bestehen, kann als eine behindernde Bedingung auf Seiten des Lehrens gesehen werden.

Die Logopädin dagegen bezieht Schrift nach eigenen Aussagen in die Therapie mit ein. In einem Gespräch mit ihr wurde allerdings deutlich, dass sich der Umgang mit Schrift vor allem auf die visuelle Unterscheidung von Buchstaben begrenzt. So liege ein Schwerpunkt ihrer Arbeit in der Unterscheidung der Kleinbuchstaben b und d. Angesichts der Schwierigkeiten von Melanie bei der Durchgliederung der Sprache halte ich diese Übung für wenig relevant. Die Logopädin arbeitete vor der Einschulung vorwiegend phonetisch an einzelnen Lauten. Aktuell arbeitet sie nach eigenen Aussagen phonologisch vor allem an der Alveolarisierung der Laute /k/-/t/ und /g/-/d/ sowie an Silbenauslassungen. Dabei stellt sie Melanie Aufgaben wie „hörst du ein [k] oder ein [t]?“. Auch Nachsprechen spielt in der Logopädie eine Rolle. Dass Melanie, wie die Logopädin sagt, wenig Fortschritte macht, ist angesichts der Aufgabenformate nicht verwunderlich.

Die Einführung der Grapheme erfolgte bei Frau G. in einer festgelegten Reihenfolge. Zwar erhielten die Kinder unterschiedlich viel Zeit für die Bearbeitung von Aufgaben, die Reihenfolge bei der Einführung wurde jedoch nicht individuell an den Kindern ausgerichtet. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass die individuellen Ausspracheschwierigkeiten von Melanie dabei nicht berücksichtigt wurden.

Während der Förderung hatte ich dank Frau H.'s Kooperationsbereitschaft oft die Gelegenheit im Unterricht zu hospitieren. In den Stunden, in denen ich am Anfang der Wiederholung hospitierte, standen die Buchstabeneinführung und Anlautarbeit im Vordergrund. So sollten die Kinder zum Beispiel aus einem Korb Gegenstände heraussuchen, die mit dem Phonem /o/ beginnen. Ein weiterer wichtiger Aspekt war das Erlernen der motorischen Abläufe bzw. der Form der Buchstaben. Dazu gab es verschiedene Stationen, an denen die Kinder Buchstaben in den Sand malen, kneten, auf Klebeband nachlaufen oder nachschreiben sollten. All diese Aufgaben sind für Schulanfänger wichtig. Ob sie allerdings für Melanie relevant sind, ist aus meiner Sicht fraglich, denn Melanie kennt schon viele Grapheme und kennt auch deren Form und Schreibrichtung. Auch Anlaute kann sie sicher bestimmen. Dagegen hat sie eher Schwierigkeiten bei der Phonemanalyse von In- und Auslauten, besonders bei mehrsilbigen Wörtern.

Auch könnte Melanie oft schon mehr als den Anlaut verschriften. Dass im Unterricht nicht optimal auf Melanies Fähigkeiten und Schwierigkeiten eingegangen wird, zeigte sich in dieser Situation: Die Lehrerin malte einen Mond an die Tafel und darunter drei Kästchen, die für den Anfang, die Mitte und das Ende des Wortes stehen. Sie fragte nun die Kinder, wer das O an der richtigen Stelle eintragen könne. Melanie meldete sich und schrieb das O in das mittlere Kästchen. Dann wollte sie ein M in das erste Kästchen eintragen. Die Lehrerin hinderte sie daran, mit der Begründung, die anderen Kinder würden das M noch nicht kennen. Zwar freute sich Melanie in dieser Situation darüber, dass sie schon mehr wusste als ihre Mitschüler, doch sie konnte ihre Fähigkeiten nicht zeigen. Als sie anschließend auf einem Arbeitsblatt dieselbe Aufgabe lösen sollte, sagte sie zu mir, sie kenne auch schon die anderen Buchstaben und wisse wie man das Wort schreibt. Auf meinen Vorschlag, dieses aufzuschreiben ging sie nicht ein. Hier liegt aus meiner Sicht keine optimale Passung zwischen den Lehrangeboten und den Lernvoraussetzungen des Kindes vor. Die Aufgabe der Bestimmung eines Lautes am Wortanfang, in der Mitte und am Ende ist zudem kritisch zu sehen, da die Mitte eines Wortes für Kinder oft eine undefinierbare Masse darstellt (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2008).

Hinzu kommt, dass Melanie dieses Aufgabenformat aus der alten Klasse anders kennt, da die beiden Klassenlehrerinnen mit unterschiedlichen Lehrwerken arbeiten. So arbeitete die damalige Klassenlehrerin Frau G. mit dem Lehrwerk Mobile. Die derzeitige Klassenlehrerin

Frau H. arbeitet mit dem Lehrwerk Tinto. Auch die Anlauttabellen unterscheiden sich in den beiden Lehrwerken in ihrer Anordnung und auch in den gewählten Anlautbildern. So muss Melanie nun lernen, sich in einer neuen Anlauttabelle zurecht zu finden. Dass ihr dies schwer fällt, äußert sich darin, dass sie immer wieder nach Bildern sucht, die sie aus der alten Anlauttabelle kennt. Da auch Frau G. eine Anlauttabelle verwendete kennt Melanie dieses Prinzip jedoch bereits. Sie erklärt dies so:

Melanie: „*Ich weiß schon, was das ist, da stehen immer so Buchstaben: F wie Fisch*“.

Frau H.: „Und warum steht beim Fisch ein F?“

Melanie: „*Weil Fisch mit F anfängt*“.

Dennoch konnte ich während der Gutachtenerstellung beobachten, dass Melanie die Anlauttabelle nicht selbstständig als Hilfsmittel nutzt. Dass Melanie nun eine zweite Anlauttabelle erlernen muss, obwohl sie im Umgang mit dieser nicht sicher ist, stellt aus meiner Sicht eine weitere Hürde auf dem Weg zur Schrift dar.

Frau H. versucht nach eigenen Aussagen viele verschiedene Strategien, wie Handzeichen, Mundbilder oder die Anlauttabelle anzubieten, sodass sich jedes Kind selbst einen geeigneten Zugang zur Schrift auswählen kann. An der Sprachheilschule, die Melanie besucht, werden Lautgebärden eingesetzt. Es gibt eine eigene Zusammenstellung von Lautgebärden aus verschiedenen Werken (vgl. HEIZMANN/KLEEBOURG/KOST 2007). Eine Analyse der Handzeichen zeigt, dass sich die meisten Gebärden an dem Artikulationsort, der Artikulationsart oder dem Mundbild orientieren. So wird zum Beispiel beim /o/ der gerundete Mund mit dem Zeigefinger umkreist. Beim /k/ wird der Zeigefinger, der am Kehlkopf liegt bei der Artikulation schnell nach vorn bewegt. Es finden sich allerdings auch Handzeichen in der Zusammenstellung, die kritisch zu sehen sind. So gibt es eine Unterscheidung von /c/ und /x/, wobei das /x/ durch Hände dargestellt wird, die sich fauchend nach vorn bewegen, wie bei einem Raubtier. Dieses Handzeichen stellt eine semantische Verbindung zum Fauchen einer Raubkatze her, was kritisch zu sehen ist. Auch bei /ts/ ist diese inhaltliche Orientierung vorhanden; so wird hier der Zeigefinger wie beim Zähneputzen hin und her bewegt. Sowohl Melanies alte Klassenlehrerin Frau G. als auch Frau H. setzen nach eigenen Aussagen im Unterricht Handzeichen ein. Frau H. legt einen starken Fokus auf den Einsatz von Handzeichen, wie ich auch bei Hospitationen im Unterricht beobachten konnte. Nach eigener Aussage führt sie für jedes Graphem auch das passende Handzeichen ein, sodass die Kinder irgendwann Wörter in „Gebärdensprache“ lesen können. Im Unterricht von Frau G. schienen die Handzeichen eine geringere Rolle zu spielen. So kannte Melanies Mutter diese nicht aus dem Unterricht von Frau G. Ich sehe im verstärkten Einsatz der Handzeichen in der neuen Klasse eine Chance für Melanie. Wie ich in der Förderung und auch im Unterricht beobachten konnte, setzt Melanie diese selbstständig als Hilfe beim Verschriften und bei der

Phonemanalyse ein. Die Handzeichen scheinen ihr zu helfen, ihre Aufmerksamkeit auf die eigene Artikulation zu lenken und ihre eigene Aussprache deutlicher wahrzunehmen bzw. auch deutlicher zu sprechen. Insofern scheint dieser neue Zugang im Unterricht für Melanie geeignet. Kritisch zu sehen sind dabei natürlich die Handzeichen, die einen Bezug zum Inhalt herstellen.

6. Förderung mit Melanie

6.0 Allgemeine Grundsätze übertragen auf Melanie

Wie in Kapitel 4.1 beschrieben, ist es wichtig, die Interessen des Kindes zu kennen und an diesen anzuknüpfen, um Lernen aus eigenem Interesse zu ermöglichen. Die Funktion und den Nutzen der Schrift für die persönlichen Interessen zu erkennen, ist zentral, als Kind einen Zugang zur Schrift zu finden. Daher standen auch in meiner Förderplanung die Interessen von Melanie im Vordergrund. So wusste ich, dass sich Melanie für Tiere begeistert und wählte daher Wortmaterial entsprechend aus. Auch für das Vorlesen wählte ich Literatur, in der Tiere vorkommen (*Post für den Tiger* und *Briefe von Felix*). Ursprünglich hatte ich mir zwar überlegt, mit Melanie zum Beispiel ein Kochbuch herzustellen, da ich wusste, dass sie auch sehr gerne backt. Allerdings ergab sich aus dem Vorlesen bei Melanie der Wunsch selbst einen Brief zu verfassen. Diesen Wunsch griff ich natürlich dankbar auf und stellte damit Melanies Interessen in den Vordergrund.

Bei der Förderplanung orientierte ich mich zudem am Organisationsmodell von BRINKMANN (1994). So plante ich, in der Förderung die verschiedenen Säulen zu verbinden und zum einen ritualisiert vorzulesen, aber nach Möglichkeit auch freie Schreibanlässe und systematische Aufgaben zum Schreiben und Lesen anzubieten. Für diese Aufgaben war die Strukturierung des Wortmaterials zentral. So wählte ich zunächst zweisilbige lauttreue Wörter mit einfacher Konsonant-Vokal-Struktur. Mit zunehmender Sicherheit Melanies im Umgang mit diesen Wörtern wählte ich auch mehrsilbige Wörter mit geschlossenen Silben aus. Gegen Ende der Förderung begann Melanie, sich mit Aufgaben zur Mehrfachkonsonanz am Wortanfang auseinander zu setzen.

Zu Beginn der Förderung überprüfte ich Melanies Kenntnis von Graphemen in einem Memory mit Großbuchstaben. Da sie hier noch einige Unsicherheiten zeigte und auch beim *alphabetischen Schreiben* (siehe Anhang 8) Groß- und Kleinbuchstaben vermischte, beschloss ich, die Anforderungen zu reduzieren und in der Förderung nur große Druckbuchstaben auszuwählen, um Melanie so das alphabetische Schreiben zu erleichtern. Zudem wählte ich möglichst konkretes Material, wie zum Beispiel Wortfächer, Streichholzschachteln für den Buchstabensalat, Buchstabenstempel oder Holzbögen für die

Silbengliederung aus, um Melanie einen aktiven Zugang zur Schrift zu ermöglichen. Gerade vor dem Hintergrund ihrer negativen Einstellung zum Schreiben und Lesen wollte ich so ihre Motivation fördern und eine Überforderung bei schriftsprachlichen Anforderungen vermeiden. Auch baute ich, so oft es ging, Möglichkeiten zur Selbstkontrolle ein, sodass Melanie entdecken konnte, dass Erfolge ihrem eigenen Handeln und nicht dem Zufall zuzuschreiben sind.

Wichtig war mir zudem der Austausch mit Melanies Umfeld. So erhielt ich auch in einem Gespräch mit Melanies Mutter und Telefonaten mit ihrer Logopädin sowie ihrer ehemaligen Klassenlehrerin Frau G. weitere wichtige Informationen und konnte die Förderung entsprechend ausrichten. Ihre aktuelle Klassenlehrerin Frau H. und ich tauschten uns regelmäßig über Inhalte der Förderung, weitere Schritte und unsere Einschätzungen über Melanie aus. Auch im Unterricht konnte ich, dank Frau H.s Kooperationsbereitschaft, mehrmals hospitieren und dadurch wichtige Einblicke in Lehr- und Lernprozesse erhalten.

6.1 Kompetenzen und Inhalte der Förderung

Wie bereits in Kapitel 4.1 beschrieben, ist für eine gezielte Förderung und Passung eine Diagnose der Fähigkeiten und Schwierigkeiten des Kindes nötig. Aus der Beschreibung der Fähigkeiten und Schwierigkeiten von Melanie (vgl. Kapitel 5) ergibt sich daher die Frage, was sie als nächstes lernen kann. Hieraus können zentrale Konsequenzen und Inhalte für die Förderung abgeleitet werden.

Wie die Diagnostik zeigte, nimmt Melanie Schrift in ihrer Umgebung wahr. Allerdings steht Schreiben und Lesen für sie im Kontext mit Schule, Üben und Anstrengung. Die Einsicht, dass Schrift auch eine kommunikative Funktion und einen persönlichen Nutzen haben kann muss bei Melanie dagegen gestärkt werden. Die Freude am Umgang mit Schrift und das Interesse am Lesen und Schreiben (wieder) zu wecken waren daher wichtige Inhalte der Förderung.

Melanie hat grundlegende Einsichten in den Aufbau unserer Schrift bereits erworben. Sie kann sich in vielen Situationen, zum Beispiel beim Erkennen von Reimen, auf die formale Seite der Sprache einlassen und hat den grundlegenden Zusammenhang zwischen Laut- und Schriftsprache erkannt. Sie kennt bereits einige Graphem-Phonem-Zuordnungen und kann Anlaute sicher bestimmen und verschriften. Schwierigkeiten zeigt sie jedoch in der Durchgliederung der gesprochenen und geschriebenen Sprache, was sich bei der Silbengliederung und Phonemanalyse zeigt. Diese Schwierigkeiten sowie fehlende Graphem-Phonem-Korrespondenz-Regeln führen zu rudimentären Schreibungen. Ein zentraler Aspekt der Förderung ist daher die Sicherung der alphabetischen Strategie, was die Sicherung und Erweiterung von Graphem-Phonem-Zuordnungen einschließt.

Berücksichtigt werden müssen hierbei Melanies Ausspracheschwierigkeiten, sodass die Schrift ihre kompensatorischen Sprachaneignungsmöglichkeiten entfalten kann.

Wie die Diagnostik zeigte, kennt Melanie die zentralen Begriffe des Anfangsunterrichts. Die Kenntnis von Begriffen spielt daher in der Förderung keine übergeordnete Rolle. Allerdings ist es immer wichtig, als Lehrperson das eigene sprachliche Verhalten zu reflektieren und Begriffe nicht vorauszusetzen, sondern sie regelmäßig zu thematisieren.

Gespräche mit Melanie sowie Beobachtungen im Unterricht haben zudem die geringe Selbsteinschätzung von Melanie, ihren wenig produktiven Umgang mit Fehlern sowie ihr bereits ausgeprägtes Störungsbewusstsein gezeigt. Zudem auffällig ist Melanies negative Einstellung zur Schule allgemein sowie zum Schreiben und Lesen. Da Melanie am Beginn der Wiederholung von Klasse 1 steht, ist es aus meiner Sicht zentral, ihr Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten und damit ihre Motivation zu fördern, um zu ermöglichen, dass die Klassenwiederholung als Erfolg gestaltet werden kann. Auch die Integration in die neue Klasse sollte berücksichtigt werden. Um Melanies Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten zu stärken und damit die Angst vor Fehlern abzubauen ist es wichtig, Melanie Aufgaben zu stellen, die sie mit einem Erfolgserlebnis bewältigen kann. Keinesfalls sollten sie überfordernd sein. Auch sollten Aufgaben zum Schreiben und Lesen in einen spielerischen, handlungsorientierten Kontext eingebunden sein, um ihre Motivation zu fördern. Dabei sollte auch Selbstkontrolle ein wichtiger Aspekt sein, um so zu einer positiveren Selbsteinschätzung zu gelangen.

Im Folgenden werden die Kompetenzen, die Melanie in der Förderung erwerben soll, spezifiziert. Diese werden stichpunktartig aufgeführt.

Einsicht in die Funktion von Schrift:

- Melanie erfährt Schrift als etwas Bedeutsames und gewinnt Freude am Umgang mit dem Lesen und Schreiben
- Melanie erfährt den Unterhaltungswert von Büchern
- Sie entwickelt den Wunsch selbst zu lesen und zu schreiben

Einsicht in den Aufbau von Schrift

- Melanie kann gesprochene Sprache in Silben gliedern
- Melanie gelingt zunehmend auch die Phonemanalyse ganzer (einfach strukturierter) Wörter
- Melanie spricht Wörter deutlich und langsam nach dem Prinzip „sprich, wie du schreibst“
- Melanie sichert und erweitert ihre Kenntnis von Graphem-Phonem-Korrespondenzen im Rahmen von Großbuchstaben

- Melanie kann einfach strukturierte lauttreue Wörter zunehmend alphabetisch verschriften
- Melanie verschriftet zunehmend auch Mehrfachkonsonanzen

Problemlöseverhalten

- Melanie erlebt in handlungsorientierten Kontexten Erfolgserlebnisse
- Melanie lernt (durch Selbstkontrolle) ihre Fähigkeiten besser einzuschätzen und gewinnt dadurch Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten
- Melanie erfährt, dass Fehler zum Lesen- und Schreibenlernen dazugehören

6.2 Exemplarische Darstellung der Förderung

Die Förderung fand von der zweiten Schulwoche des neuen Schuljahres an über einen Zeitraum von 6 Wochen zweimal wöchentlich an der Schule statt. Mit Melanie arbeitete ich jeweils für ca. 45 Minuten im an das Klassenzimmer angrenzenden Therapieraum. Im Folgenden werden exemplarisch Elemente der Förderung in den Bereichen der Einsicht in die Funktion und den Aufbau von Schrift dargestellt. Natürlich stand in beiden Bereichen auch Melanies Problemlöseverhalten im Vordergrund. So versuchte ich ihr immer wieder ihre Fähigkeiten vor Augen zu führen und wählte Aufgaben so aus, dass Melanie sie mit einem Erfolgserlebnis bewältigen konnte.

6.2.1 Einsicht in die Funktion von Schrift

Um Melanies Motivation sowie die Einsicht in die Funktion von Schrift und den Unterhaltungswert von Büchern zu fördern, beschloss ich, Melanie am Anfang jeder Fördereinheit ritualisiert einen Ausschnitt aus einem Bilderbuch vorzulesen. Bei der Auswahl der Literatur orientierte ich mich an Melanies Interessen-Tieren- und wählte das Bilderbuch „Post für den Tiger“ (JANOSCH 2007) aus. Das Buch bot aus meiner Sicht zudem die Chance, die kommunikative Funktion der Schrift über das Schreiben von Briefen zu entdecken. Beim Vorlesen wollte ich Melanie zunehmend in den Leseprozess einbinden.

Als ich begann, Melanie in der ersten Fördersitzung einen Teil des Buches vorzulesen, bemerkte ich, wie angespannt Melanie in dieser Situation war. Sie stellte kaum Zwischenfragen, schaute die Bilder nicht an sondern saß angespannt auf ihrem Stuhl und kaute auf ihren Nägeln. Ich beschloss daher, Melanie in den Leseprozess zunächst nur wenig einzubeziehen, sondern sie stattdessen eher zu inhaltlichen Fragen anzuregen und mit ihr über die Bilder oder den möglichen Fortgang der Geschichte zu sprechen. Ich achtete

dabei darauf, dass die Situation für Melanie angenehm blieb und zeigte ihr so, dass sie sich in dieser Vorlesephase entspannen und auf die Geschichte einlassen konnte. Schließlich stand im Vordergrund, Melanie die unterhaltende Funktion von Büchern und Freude am (Vor-) Lesen zu vermitteln und somit Melanies Motivation zu stärken. Im Gespräch erkannte ich dann auch den Grund für Melanies Anspannung: sie erzählte mir, sie lese zu Hause mit ihrer Mutter, wobei sie immer ein kleines Stück oder Wort lesen müsse, was sehr anstrengend sei, da sie ja noch nicht lesen könne. Hier zeigte sich Melanies Angst vor dem Lesen und den damit verbundenen Fehlern unmittelbar in ihrer Anspannung.

Da sich aus einem Gespräch über das Buch und über das Schreiben von Briefen bei Melanie der Wunsch entwickelte, selbst Briefe zu schreiben, wählte ich als weitere Literatur zum Vorlesen „*Briefe von Felix*“ (LANGEN/DROOP 2010) aus, das ich in Abschnitten am Anfang jeder Förderung vorlas. Dieses Buch stellte sich im Folgenden als sehr förderlich für Melanies Motivation heraus. So forderte sie das Vorlesen zu Beginn jeder Förderung regelrecht ein, indem sie sofort nach dem Buch griff. Während dem Vorlesen konnte sie es kaum abwarten, die Briefe des Hasen Felix zu öffnen. Auch bewertete sie das Vorlesen am Ende jeder Förderung durch Smiley-Kleber durchweg positiv. Mit der Zeit legte Melanie ihre Anspannung während des Vorlesens ab und brachte sich zunehmend ein. Daher entschied ich mich, Melanie verstärkt in den Vorleseprozess einzubeziehen. So erlas Melanie zunehmend Überschriften und Namen und erhielt dadurch zusätzlich auch Einsichten in Schreibkonventionen von Briefen.

Wie bereits beschrieben, entwickelte sich durch das Vorlesen des Buches *Post für den Tiger* bei Melanie der Wunsch, selbst einen Brief zu verfassen. Natürlich griff ich den Gedanken Melanies dankbar auf, da das Verfassen eigener Texte auch eine Fördermöglichkeit der Einsicht in die Funktion von Schrift und damit der Schreibmotivation darstellt (vgl. CRÄMER 2002). Gemeinsam verfassten wir also einen Brief an Melanies beste Freundin Hannah, die mit Melanie eingeschult wurde und in die zweite Klasse versetzt wurde. Der Schreib Anlass war für Melanie sehr motivierend und persönlich bedeutsam. Briefe zu schreiben ermöglichte Melanie wichtige Einsichten in die kommunikative Funktion von Schrift, aber auch in den Aufbau der Schrift. Melanie diktierte mir ihren Text, wobei ich darauf achtete, beim Schreiben laut und deutlich zu artikulieren. Ich bezog Melanie in den Schreibprozess mit ein, indem ich sie nach den nächsten Graphemen oder Wörtern fragte, oder sie bat, nochmal vorzulesen, was bis jetzt geschrieben wurde. Somit konnte Melanie weitere Einblicke in die Beziehung zwischen Laut- und Schriftsprache gewinnen.

Mit Hannah entstand ein kleiner Briefwechsel. Die beiden tauschten die Briefe in den Pausen aus. Melanie freute sich darauf, die Briefe zu übergeben und freute sich noch mehr, wenn Hannah ihr zurückschrieb.

So schrieb Melanie:

*LIEBE HANNAH!
MÖCHTEST DU MIT MIR TEE TRINKEN?
SCHREIB MIR DANN BITTE!
MELANIE*

Hannah antwortete (ebenfalls diktiert):

*Liebe Michelle
Ja ich möchte mit dir Tee trinken.
Hannah, 2d*

Melanie antwortete:

*FÜR HANNAH
WANN HAST DU ZEIT?
SCHREIB MIR BIS MONTAG!
MELANIE*

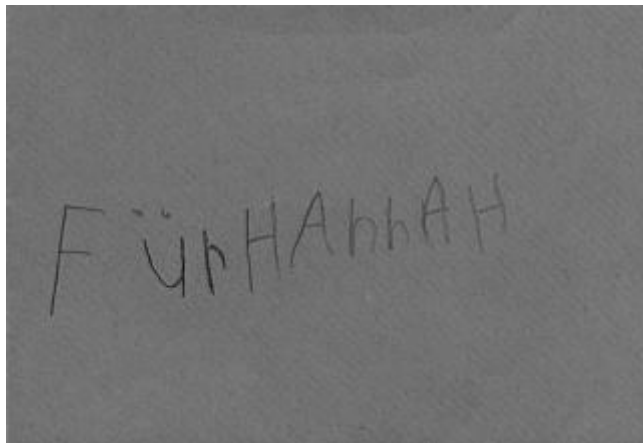


Abbildung 8: Brief von Melanie an Hannah

Auch das Briefe schreiben forderte Melanie konsequent ein. Selbst als Hannah ihr nicht mehr zurück schrieb, hatte sie von sich aus die Idee, einen Brief an einen Jungen aus der Mutter-Kind-Kur schreiben, da dieser weit weg wohnte. Dies zeigt, dass Melanie eine wichtige Funktion des Briefe Schreibens erkannt hat, denn mit ihren Klassenkameradinnen konnte sie sich in der Pause auch mündlich austauschen, was das Zurückschreiben für Hannah irgendwann überflüssig machte.

So schrieb sie an Jan:

HALLO JAN!

WIE GEHT ES DIR?

MIR GEHT ES GUT.

KENNST DU MICH NOCH VON DER KUR?

[Bild von Melanie]

MELANIE

DAS BIN ICH.

KANNST DU MICH MAL BESUCHEN ODER ICH DICH?

SCHREIB BITTE ZURÜCK!

DEINE MELANIE

Neben dem Vorlesen und dem Verfassen von Briefen nutzte ich auch das gezinkte Memory zur Förderung der Einsicht in die Funktion von Schrift. Hierzu entwarf ich ein Klassenmemory, mit Bildern der Kinder und ihren Namen auf der Rückseite. Da Melanie in der Vergangenheit Schwierigkeiten gehabt hatte, sich die Namen ihrer Mitschüler zu merken, sollte so auch ihre Integration in die neue Klasse gefördert werden. Zunächst nutzte ich die erste Variante des Memory, bei der auf beiden Rückseiten eines Paares Schrift steht. Melanie deckte dabei zunächst ihren eigenen Namen auf. Anschließend fand sie alle Paare mit der Erklärung „ich schau, ob das gleich ist“. Dabei verglich sie zwar die Wörter, erlas diese aber nicht. Die Frage, wen sie denn gerade aufgedeckt habe, konnte sie daher nicht beantworten, da sie die Namen teilweise noch nicht kannte. Daher spielten wir das Memory in der nächsten Förderung in der zweiten Version, bei der nur auf einer Rückseite Schrift steht, sodass das Erlesen und damit die Phonem-Graphem-Zuordnungen in den Vordergrund rückten. Dabei orientierte sich Melanie am ersten Buchstaben, was oft nicht zur richtigen Lösung führte, zum Beispiel bei Louis und Levin. Bei anderen Namen dagegen verglich Melanie weitere Buchstaben und die Wortlänge und war daher erfolgreich.

Diese Version des gezinkten Memory nutzte ich auch, um Melanie auf ihre Aussprache aufmerksam zu machen. So wählte ich Minimalpaare entsprechend ihres phonologischen Prozesses der Vorverlagerung aus (Bsp. Kopf-Topf). Dabei trug Melanie die Anlaute korrekt ein und auch beim Spielen sprach sie die Wörter normgerecht und fand so die entsprechenden Karten.

Beim Memory spielen fiel auf, dass Melanie sich zu Beginn eher merkte, was sie an welcher Stelle aufgedeckt hatte, anstatt die Schrift zu erlesen. Erst als sie merkte, dass dies nicht immer zum Erfolg führte, begann sie, die Wörter zu erlesen und die Schrift zu nutzen.

6.2.2 Einsicht in den Aufbau von Schrift

Ein weiterer wichtiger Baustein war die Förderung der Einsicht in den Aufbau von Schrift. Melanies Schwierigkeiten beim alphabetischen Schreiben äußerten sich nicht nur in falschen Phonem-Graphem-Zuordnungen, sondern vor allem in Graphemauslassungen, die aufgrund ihrer Schwierigkeiten bei der Durchgliederung von Sprache auftraten. Daher standen in der Förderung Übungen zur Silbensegmentierung und Phonemanalyse im Vordergrund. Als Hilfsmittel konnte Melanie die Anlauttabelle jederzeit einsetzen. Exemplarisch werden nun einige Formate dargestellt.

Ein zentrales Format in der Förderung war der Buchstabensalat in Form von Wortfächern, Streichholzschachteln oder Arbeitsblättern (siehe Anhang 9). Bei diesem Format werden alle Grapheme eines Wortes auf Streifen bzw. Wortkarten geschrieben, wobei mehrgliedrige Grapheme auf einem Streifen stehen sollten. Die Streifen werden zusammengeheftet und können so verschoben werden. Die Kärtchen befinden sich gemischt in einer Streichholzschachtel. Durch eine intensive Phonemanalyse können die Grapheme dann in die richtige Reihenfolge gebracht werden. Dabei wird das Wort als Bild vorgegeben und auf der Rückseite des Fächers bzw. der Streichholzschachtel wird das Wort als Möglichkeit zur Selbstkontrolle verschriftet. Das Kind erhält zudem eine Rückmeldung, wenn bei einer unvollständigen Phonemanalyse ein Kärtchen oder Streifen übrig bleibt.

Das Format des Wortfächers kannte Melanie noch nicht. Es gelang ihr gut einfach strukturierte zweisilbige Wörter zu durchgliedern. Dabei sprach sie sich die Wörter langsam vor oder benannte die Grapheme (h'a's'e, r'o's'e, h'o's'e) und ordnete sie parallel. Auch einfach strukturierte dreisilbige Wörter konnte sie mühelos ordnen (z.B. Banane, Tomate). Bei schwieriger strukturierten Wörtern zeigten sich jedoch Schwierigkeiten. Melanie sprach zwar langsam „Pinsel“ und „Ente“, ordnete aber <PISNEL> und <ETNE>. Das /n/ schien sie nicht wahrzunehmen. Dies könnte daran liegen, dass es sich an der Silbengrenze befindet und daher schwerer wahrzunehmen ist.

Bei den einfach strukturierten Wörtern fügte ich als nächste Stufe ein falsches Graphem ein, das sich aber deutlich von den anderen unterschied, um keine Ähnlichkeitshemmung herbeizuführen. Hierbei lautete Melanie ebenfalls und nannte anschließend das überflüssige Graphem: „s'o'f'a- Das E stimmt nicht!“. Die Aufgabe bot ebenfalls das Potential für Melanie ihre eigene Aussprache zu überdenken. So ordnet sie bei Kamel zunächst <KAME>, sodass die Grapheme <L> und <S> übrig bleiben. Aufgrund ihres phonologischen Prozesses der Auslassung finaler Konsonanten sprach sie das // nicht und konnte es daher auch nicht wahrnehmen. Sie erkannte jedoch, dass das Graphem <S> falsch sein musste und passte daher ihre Aussprache an.

Ein weiteres Format, das eine genaue Durchgliederung erforderte, waren Wort-Bild-Zuordnungen in Form von Arbeitsblättern. Da Melanie die Zuordnung von Tieren (siehe Anhang 10) in der ersten Stunde gut gelang, regulierte ich die Schwierigkeit im Folgenden über die Auswahl des Wortmaterials. So enthielt das nächste Arbeitsblatt (siehe Anhang 11) jeweils ein Bild und drei Wörter, aus denen das passende ausgewählt werden musste. Die drei Wörter unterschieden sich in ihren Anfangsgraphemen, was eine Differenzierung erleichterte. Melanie ging dabei so vor, dass sie zunächst das Bild benannte und dann in seine Phoneme gliederte. Anschließend verglich sie den analysierten Anlaut mit den Anfangsgraphemen. Beim nächsten Arbeitsblatt begannen die Wörter mit dem gleichen Anfangsgraphem, was eine genauere Phonemanalyse erforderte (siehe Anhang 12). Dabei sprach sich Melanie die Wörter deutlich vor und gliederte das Wort ebenfalls in seine Phoneme. Anschließend verglich sie die analysierten Phoneme mit der Schreibung. Auch hier konnte Melanie ihre Aussprache durch die Schrift anpassen. So sagte sie zunächst [muʃə] (Muschel), erlas die Schrift und sagte anschließend [muʃəl].

Ein weiterer Baustein in der Förderung war das Silbensegmentieren. Dazu baute ich, neben regelmäßigem Silbenschwingen, die Silbenübung mit Holzbögen (vgl. CRÄMER 2002) ein. Melanie sollte hierbei die Anzahl der Holzbögen bestimmen und anschließend mit einem Spielstein die Position eines Lautes im Wort bestimmen. Dabei hatte Melanie am Anfang auch Schwierigkeiten bei zweisilbigen Wörtern, so legte sie zum Beispiel bei Schraube und Gabel drei Bögen und bestimmte das /b/ in der ersten Silbe. Bei Bus legte sie zwei Holzbögen, konnte aber den Anlaut bestimmen. Melanie zeigte zwar Unsicherheiten bei der Bestimmung der Silbenanzahl, korrigierte sich jedoch häufig selbst. Da sie beim Format der Wortfächer die Laute einzeln benannte, übertrug sie diese Strategie auch auf das Silbenschwingen. So schwang sie oft für den Anlaut eine Silbe und korrigierte sich anschließend selbst: „G-a-bel..Ga-bel“. Da Melanie hier mit den beiden unterschiedlichen Zugriffsweisen durcheinander zu kommen schien, achtete ich im Folgenden darauf, die Bereiche zeitlich voneinander zu trennen. Auf die Silbenübungen wollte ich nicht verzichten, da mir zum einen Frau H. mitteilte, sie würde das Silbenschwingen bald im Unterricht einführen und mich bat, dieses mit Melanie verstärkt zu üben. Zum anderen konnte ich in der Förderung beobachten, dass Melanie die Silbengliederung beim Erlesen als Hilfe nutze. So erlas sie zum Beispiel Banane wie folgt: „b'a::ba:n'a'na::n'e'ne::b'ba:na:ne- banane¹“. Da Melanie beim Erlesen

¹ Zeichen zur Verschriftung (vgl. FÜSSENICH/LÖFFLER 2009, S.34)

: Dehnen von Lauten; bei längerer Dehnung mehrere :::
 , (Apostroph) kurzes Absetzen; Segmentierung im Wort
 - Unterbrechung der Artikulation

die Silbengliederung nutzte, wollte ich dies weiter unterstützen und entwarf Silbenpuzzles (siehe Anhang 13).

Ein weiteres wichtiges Format in der Förderung war das Stempeln mit Buchstabenstempeln. Der handelnde Zugang sollte Melanie zum einen motivieren. Da Melanie bereits mehrmals geäußert hatte, sie schreibe nicht gerne, stellte dies einen anderen Zugang zur Schrift dar. Auf der anderen Seite konnte sie sich auf die Auswahl der Grapheme konzentrieren ohne sich auf die Motorik konzentrieren zu müssen. Dass Melanie aus dem Stempelset die Grapheme auswählen konnte, stellte für sie zudem eine Hilfe dar, da somit alle Grapheme gegeben waren. So stempelte Melanie zum Beispiel ihren Namen und Wörter in einem Kreuzworträtsel.

Aus Platzgründen können hier nicht alle weiteren Aufgabenformate der Förderung dargestellt werden. Weitere Bestandteile waren zum Beispiel Anlauträtsel („Ich sehe was, was du nicht siehst und das beginnt mit...“), Wickelwörter, ein Würfelspiel zur Phonemanalyse (vgl. CRÄMER 2001), Lückenwörter und Übungen zur Mehrfachkonsonanz mit Wäscheklammern (vgl. CRÄMER 2001).

6.3 Reflexion

Abschließend zur Förderung führte ich erneut die *Lernbeobachtung Schreiben* durch.

| | Februar 2013 | Mai 2013 | Oktober 2013 |
|-----------------------------|--------------|--------------|----------------------|
| Sofa | SOFA | SCHOFA | SOFA |
| Mund | LMe | MOT | MUNT |
| Badehose/Limonade | AleU | LIMO, LIOADe | LINOLAGE |
| Turm | OAM | TOM | TOM |
| Reiter | RAT | REITA | REITA |
| Kinderwagen | IAN | KINAWAKe | KIAKEN, KINAWAGEN |
| Zahl der richtigen Grapheme | 13 | 21 | 25 |

Tabelle 6: Lernbeobachtung Schreiben (Februar/Mai/Oktober 2013)

Die Verschriftungen vom Oktober zeigen einen kleinen Lernfortschritt beim alphabetischen Schreiben: Melanie hat in der Förderung gelernt, sich Wörter deutlicher vorzusprechen. Dies hilft ihr, Wörter vollständiger zu verschriften, wie sich bei MUNT zeigt. Bei TOM gelingt ihr dies dagegen noch nicht. Die Verschriftung von LINOLAGE entspricht ihrer ersten Realisation in der Aussprache, wobei sie das Wort im Prozess der Verschriftung auch noch

anders aussprach (vgl. Kapitel 5). Positiv ist daran zu sehen, dass sie dieses dreisilbige Wort vollständig in seiner Konsonant-Vokal-Struktur abbildet. Bei der Verschriftung von Kinderwagen erhielt Melanie die Hilfe von mir, nochmals zu lesen, was sie geschrieben hatte. Zudem sprach ich ihr das Wort deutlich vor, worauf sie <KINAWAGEN> verschriftete. Melanie orientiert sich immer noch stark an (irrelevanten) Aspekten der Artikulation, zum Beispiel bei <KINAWAGEN>, <TOM> und <REITA>. Die Verschriftung <MUNT> zeigt die zunehmende Ausrichtung am phonematisch-alphabetischen Prinzip der Rechtschreibung (vgl. DEHN 2013, S. 207).

Insgesamt zeigt sich also, dass Melanie beim alphabetischen Schreiben nur wenig Fortschritte gemacht hat. Für die weitere Förderung bedeutet dies, dass Melanie auch weiterhin eine kontinuierliche und intensive Unterstützung beim Erwerb des Lesens und Schreibens benötigt. Allerdings sagte mir die Klassenlehrerin Frau H. am Ende der Förderung, dass dies im Klassenverband aufgrund von zeitlichen Problemen wohl kaum möglich sei.

Rückblickend muss ich sagen, dass ich die Förderung nun etwas anders aufbauen würde. So habe ich Melanie viele unterschiedliche Aufgabenformate angeboten. Diese würde ich rückblickend auf einige wenige reduzieren und diese dafür intensiver einsetzen. So scheint mir das beschriebene Format des Buchstabensalats in Form von Streichholzschachteln für Melanie geeigneter zu sein als die Wortfächer, da hier häufig motorische Schwierigkeiten durch das Verschieben der Streifen auftraten.

Insgesamt gelang es Melanie bei einfach strukturierten Wörtern gut, vorgegebene Grapheme in die richtige Reihenfolge zu bringen oder die richtigen Grapheme auszuwählen. Die Schrift schien dabei für sie eine Orientierungshilfe für ihre oft unsichere Aussprache zu sein. Sobald die Wörter jedoch komplexer strukturiert waren (z.B. Pinsel) konnte Melanie die Phonemanalyse nicht mehr leisten. Dies zeigt mir zum einen, wie wichtig die Strukturierung und Auswahl des Wortmaterials für die Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten ist. Zum anderen denke ich rückblickend, hätte ich doch länger bei einfach strukturierten Wörtern verweilen sollen, um Melanie hier mehr Sicherheit zu geben. Gegen Ende der Förderung führte ich auch ein Aufgabenformat zur Mehrfachkonsonanz ein, bei dem Melanie die korrekte Mehrfachkonsonanz mit Hilfe von Wäscheklammern auswählen sollte (vgl. CRÄMER 2001). Zwar stellte diese Aufgabe keine Überforderung für Melanie dar, da sie diese durchaus bewältigen konnte (auch wenn sich natürlich an manchen Stellen Schwierigkeiten zeigten). Doch in ihre Verschriftungen konnte sie die Mehrfachkonsonanz noch nicht integrieren. So schrieb sie beim Buchstabensalat <LUMEB> (Blume). Da das B übrig geblieben war, hatte sie es an das Ende des Wortes angehängt. Auch bei Brot sprach sie [rot] und stempelte daher <ROT>. Da Melanie die Unterscheidung zwischen <BL> und
 gelang, hatte ich angenommen, sie würde die Mehrfachkonsonanz auch in ihre

Verschriftungen aufnehmen. Doch rückblickend hat sie sich dabei wahrscheinlich am zweiten Konsonanten der Mehrfachkonsonanz orientiert, da sie in ihrer Aussprache auch häufig die Mehrfachkonsonanz auf den zweiten Konsonanten reduziert. In diesem Sinne stellte die Verschriftung der Mehrfachkonsonanz eine Überforderung für Melanie dar. Insgesamt würde ich die Übungen zur Mehrfachkonsonanz nicht mehr in die Förderung integrieren und stattdessen eher Lückenwörter und Kreuzworträtsel zu einfach strukturierten Wörtern anbieten, sodass Melanie nicht nur vorgegebene Grapheme ordnen, sondern diese auch selbst abrufen muss.

Insgesamt hat sich ihre Kenntnis von Graphemen entwickelt. Sie kennt nun fast alle Grapheme sicher und wendet die Anlauttabelle selbstständig als Hilfsmittel an, wenn sie sich unsicher ist.

Bezüglich ihrer Einstellung zum Schreiben und Lesen hat sich Melanie meiner Ansicht nach weiterentwickelt. Am Verfassen von Briefen hatte sie viel Freude und dieser Schreibanlass erwies sich als persönlich bedeutsam für Melanie. Rückblickend war die Wahl der Literatur zum Vorlesen entscheidend, da sich daraus bei Melanie der Wunsch entwickelte, selbst Briefe zu verfassen. Dies war mir möglich, da ich Melanie bereits seit September 2012 kannte und zeigt mir, wie wichtig es ist, an den Interessen von Kindern anzuknüpfen. Melanie konnte daher meiner Ansicht nach wichtige Einsichten in die kommunikative Funktion von Schrift erwerben und Freude am Umgang mit Schrift entwickeln. So sagte sie, das Schreiben von Briefen habe ihr am meisten Spaß gemacht. Es wäre wünschenswert, dass Melanie auch in Zukunft beim Verfassen von Briefen unterstützt wird. Denkbar wäre auch, mit Melanie gemeinsam eine Brieffreundin zu suchen. Auch wäre es meiner Meinung nach wichtig, Melanie weiterhin regelmäßig vorzulesen, ohne dies mit Üben und Anstrengung zu verbinden. Nur so kann sie das in der Förderung gewonnene Interesse an Büchern und am Briefe schreiben weiterentwickeln und vertiefen.

Insgesamt hat Melanie ihre negative Einstellung zum Lesen und Schreiben zwar nicht aufgehoben, jedoch scheint Melanie in der Förderung durch handlungsorientierte Aufgabenformate und Formen der Selbstkontrolle einen anderen Zugang zur Schrift gefunden zu haben, als sie es bisher in der Schule erlebt hatte. Dies zeigte sich auch in Melanies Motivation. So bewertete sie die meisten Aufgaben am Ende der Förderung mit einem lachenden Smiley und zeigte generell ein hohes Durchhaltevermögen. Morgens erwartete sie mich freudig und erzählte mir, sie gehe nur gerne in die Schule, wenn ich komme. Dies zeigt mir einerseits, dass sich Melanie in der Förderung als erfolgreich erleben konnte und dadurch ihr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gestiegen ist. Auf der anderen Seite stimmt es bedenklich, dass ein siebenjähriges Kind bereits in der ersten Klasse äußert, es gehe nicht gerne zur Schule. Vor dem Hintergrund der Klassenwiederholung und

Melanies bisheriger Misslingenserfahrungen in der Schule ist dies jedoch nicht verwunderlich.

Abschließend lässt sich sagen, dass die Förderung mit Melanie noch nicht abgeschlossen ist. Meiner Ansicht nach bräuchte Melanie eine kontinuierliche und regelmäßige Förderung, durch die sie weiterhin ihr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und ihre Fähigkeiten bei schriftsprachlichen Anforderungen ausbauen kann. Ich hoffe, dass Melanie die nötige Unterstützung erhält, um auf ihrem Weg zur Schrift weiter voranschreiten zu können.

7. Resümee

Die vorliegende Arbeit beschäftigte sich mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten. Zum einen wurde das Thema der Klassenwiederholung theoretisch aufgearbeitet. Zum anderen beschäftigte ich mich intensiv mit dem Erwerb der Schrift sowie der Diagnose und Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten in Praxis und Theorie. In der Auseinandersetzung mit beiden Themenkomplexen habe ich einige wichtige Erkenntnisse gezogen, die ich im Folgenden darstellen möchte.

Es gibt zahlreiche Studien, die die geringe Wirksamkeit der Klassenwiederholung in Bezug auf die Lernentwicklung belegen. Zudem scheint die Klassenwiederholung mit einigen Zufälligkeiten verbunden zu sein. So hängt die Entscheidung, ob ein Kind eine Klasse wiederholen wird, stark von der Einstellung der jeweiligen Lehrperson ab. Zudem beschreibt BLESS (2004), dass Lehrpersonen, die sich eher positiv gegenüber einer Klassenwiederholung aussprechen auch dispositionellen Faktoren bei der Entstehung von Lernschwierigkeiten mehr Gewicht geben, als der Unterrichtsgestaltung.

Hier sehe ich eine Parallele zu Melanie, deren Lehrerinnen positiv gegenüber der Klassenwiederholung eingestellt sind. Dass die Ursachen für Melanies Schwierigkeiten nicht nur in ihren fehlenden Lernvoraussetzungen, sondern auch in einer fehlenden Passung zwischen ihren Lernvoraussetzungen und dem unterrichtlichen Angebot liegen, wurde in Kapitel 5.4 dargestellt. Da der Schriftspracherwerb an schulische Unterweisung gebunden ist, können Schwierigkeiten nicht nur durch den Lernenden, sondern auch durch behindernde Faktoren beim Lehren entstehen.

Die Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex Schriftspracherwerb hat verdeutlicht, welche hohen Anforderungen dieser an die sprachlich-kognitiven Fähigkeiten von Kindern stellt. Dennoch durchlaufen die meisten Kinder diesen Prozess wie selbstverständlich, was

angesichts der hohen Anforderungen fast verwunderlich scheint. Wie hoch die Anforderungen tatsächlich sind, zeigt sich in den Schwierigkeiten, die Kinder wie Melanie beim Erlernen des Lesens und Schreibens haben. Diese Schwierigkeiten zeigen sich nicht nur in „falschen“ Schreibungen, sondern auch in einem speziellen Problemlöseverhalten, in einem geringen Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten und einer geringen Motivation zu Lesen und zu Schreiben.

Wie eng die Motivation mit der Einsicht in die Funktion von Schrift zusammenhängt, wurde mir durch das Verfassen dieser Arbeit bewusst, denn nur wenn die Funktion und der Sinn der Schrift für den persönlichen Alltag erfasst wird, kann sich die Motivation zu lesen und zu schreiben entwickeln. Die herausragende Rolle der Einsicht in die Funktion von Schrift für den Schriftspracherwerb wurde mir auch in der Förderung mit Melanie bewusst. So wurde im Gespräch mit ihr schnell deutlich, dass sie nicht gerne liest und schreibt und dieses mit Anstrengung, mit Fehlern und der Arbeitswelt verbindet. Lesen und Schreiben scheint in ihrem persönlichen Alltag keine wichtige Rolle zu spielen.

Melanies fehlende Motivation muss auch vor dem Hintergrund der Klassenwiederholung gesehen werden, durch die sich Melanie bereits nach einem Schulbesuchsjahr als nicht erfolgreich erleben musste. Durch das Verfassen von Briefen konnte Melanie jedoch wichtige Einsichten in die kommunikative Funktion der Schrift erlangen. Dieses Format hatte für sie Bedeutung, es war ihr sehr wichtig, diese Briefe zu verfassen und folglich war sie auch sehr motiviert. Angeregt durch das Vorlesen des Buches *Post für den Tiger* wurde das Verfassen der Briefe für Melanie zu einem „Springpunkt für die Förderung“ (vgl. DEHN 2013). Es zeigt mir, wie wichtig es ist, die Interessen von Kindern zu kennen und daran anzuknüpfen.

Auch die Handlungsorientierung der Aufgabenformate erwies sich als wichtig, da Melanie hierdurch einen anderen, nämlich handelnden Zugang zur Schrift wählen konnte und sie sich in ihren Handlungen als aktiv und erfolgreich erleben konnte.

Dies war besonders vor dem Hintergrund der Klassenwiederholung wichtig, denn schnell finden sich Kinder, Lehrer und Eltern in einer negativen Lernstruktur wieder, die geprägt ist von Teufelskreisen aus Angst und Blockierung, Vermeidung und Versagen. Um eine solche negative Lernstruktur zu verhindern oder zu verlassen ist das Selbstwertgefühl des Kindes zentral.

Die negative Einschätzung der eigenen Fähigkeiten zeigt sich auch in einem Problemlöseverhalten, das durch wenig Initiative und Mut gekennzeichnet ist. Kinder mit Schwierigkeiten machen daher zu wenig Fehler. Wie zentral die Angst vor Fehlern ist, zeigte sich auch in Melanies Aussagen und ihrem Verhalten bei auftretenden Fehlern. Diese waren ihr unangenehm und für sie ein Grund schriftsprachliche Anforderungen zu vermeiden.

Kinder mit Schwierigkeiten zeigen uns nicht nur, wie hoch die Anforderungen des Schriftspracherwerbs an den Lernenden sind, sondern auch, welches Wissen auf Seiten der Lehrenden notwendig ist, um eine optimale Passung zwischen den Fähigkeiten der Kinder und dem Lehrangebot zu schaffen. Dies wurde mir besonders anhand des komplexen Zusammenhangs zwischen gesprochener und geschriebener Sprache klar. Werden zum Beispiel individuelle Ausspracheschwierigkeiten von Kindern im Unterricht nicht beachtet, kann dies eine behindernde Bedingung für das Kind darstellen. Um eine optimale Passung herzustellen, ist auch eine differenzierte Diagnose der Fähigkeiten und Schwierigkeiten des Kindes unabdingbar.

Die Anforderungen beim Lehren der Schriftsprache sind somit auch an die Lehrperson sehr hoch. Besonders der Zusammenhang zwischen der Einsicht in den Aufbau von Schrift und semantischen Fähigkeiten konnte in im Rahmen dieser Arbeit nicht aufgearbeitet werden. Daher möchte ich mich weiterhin vertiefend mit dem Thema Schriftspracherwerb beschäftigen.

Wie wichtig der Schulanfang ist, zeigen uns typische Biographien von Analphabeten, die bereits in den ersten beiden Schuljahren durch ihre Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Schreibens auffielen. Auch Melanie fiel bereits im ersten Schuljahr durch ihre Schwierigkeiten auf und musste daher die erste Klasse wiederholen. Somit erfuhr sie bereits früh ihr eigenes Misslingen und einen Bruch in ihrem Lernprozess. Die Kontinuität beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ist somit bei ihr nicht gelungen. Dennoch glaube ich daran, dass Melanie auf ihrem Weg zur Schrift vorankommen wird, wenn vielleicht auch langsamer und hürdenreicher als Kinder ohne Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. So sehe ich einen wichtigen Beitrag der Förderung darin, Melanie trotz des Bruches der Klassenwiederholung ein Stück Kontinuität in ihrem Lernen ermöglicht zu haben.

Dass sie durch das Schreiben von Briefen Schrift als etwas persönlich Bedeutsames für sich erkannt und somit die Einsicht in die Funktion von Schrift erfasst hat, scheint mir ein gutes Fundament für weitere Schritte zu sein. Ob die Klassenwiederholung nun sinnvoll war oder nicht, lässt sich vermutlich erst in einigen Jahren im Rückblick auf Melanies Lernbiographie sagen. Ich denke, dass sie für Melanies ohnehin geringes Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten nicht förderlich war. Dennoch sehe ich im Einsatz anderer Methoden in der neuen Klasse eine Chance für Melanie, einen Zugang zur Schrift zu finden.

Von Melanies Lehrerin erfuhr ich kurz vor Weihnachten, dass sie große Fortschritte macht. So erhielt ich diesen Brief von Melanie:

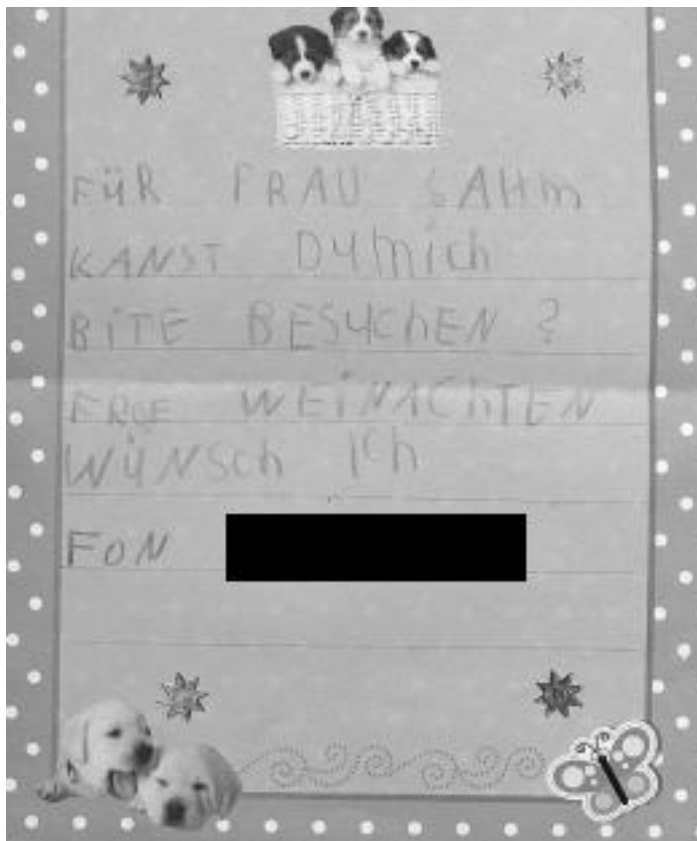


Abbildung 9: Brief von Melanie

Dass Melanie auch weiterhin Briefe verfasst und sich mit dem Lesen und Schreiben beschäftigt freut mich sehr. Ebenso zeigt sich in ihren Verschriftungen ein deutlicher Fortschritt beim alphabetischen Schreiben. So hat Melanie den Brief nach Aussagen ihrer Lehrerin nahezu allein verfasst. Ob diese Erfolge auf die Förderung zurückzuführen sind, lässt sich nicht sagen. Zentral ist jedoch meiner Ansicht nach, dass Melanie die Schrift nun als etwas Schönes und Nützliches entdeckt hat. Inzwischen hat sich eine Briefkorrespondenz zwischen uns aufgebaut. Diese werde ich aufrecht erhalten, um so weiterhin Melanies Einsicht in die Funktion und den Aufbau von Schrift zu stärken.

8. Literaturverzeichnis

- BARTNITZKY, HORST (2000): Kindgeleitet und normorientiert von Anfang an. Kurzer Überblick über den fachdidaktischen Stand. In: Valtin, Renate (Hrsg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule, S. 50-55.
- BALHORN, HEIKE; BÜCHNER, INGE (1998): Passungen im Rechtschreibunterricht. In: Balhorn, Heiko u.a. (Hrsg.): Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Frankfurt am Main: DGLS, S. 294-318.
- BELLENBERG, GABRIELE (1999): Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluss. Weinheim und München: Juventa.
- BERGK, MARION (2000): Integrierter Schulanfang: Experimentierzeit statt Wartezeit für die „Schriftfernen“. In: Naegele, I.; Valtin, R. (Hrsg.): LRS in den Klassen 1-10. Band 2. Weinheim: Beltz, S. 99-103.
- BETZ, DIETER; BREUNINGER, HELGA (1987): Teufelskreis Lernstörungen. München und Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- BLESS, GÉRARD; SCHÜPBACH, MARIANNE; BONVIN, PATRICK (2004): Klassenwiederholung. Determinanten, Wirkungen und Konsequenzen. Bern: Haupt Verlag.
- BLESS, GÉRARD (2006): Sitzenbleiben- eine vertretbare Maßnahme? Ergebnisse einer Schweizer Studie. In: Schulmanagement (2006) Heft 3, S. 16-18.
- BÖRNER, ANNE (1995): Lese- und Rechtschreibförderung bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. In: Stark, W.; Fitzner, T.; Schubert, C. (Hrsg.): Schulische und außerschulische Prävention von Analphabetismus. Stuttgart, S. 81-104.
- BÖRNER, ANNE (2008): Die waren doch auch mal Kinder. Kindersichten auf Lehrerverhalten. In: Grundschule (2008), Heft 5, S. 32-34.
- BREUNINGER, HELGA (2000): Aus dem Teufelskreis Lernstörung befreien. In: Haase, Peter (Hrsg.) (2000): Schreiben und Lesen sicher lehren und lernen. Dortmund: Borgmann, S. 209-227.
- BRINKMANN, ERIKA (1994): Offener Unterricht mit Struktur- recht schreiben lernen im Anfangsunterricht. In: Brügelmann, H. ; Richter, R. (Hrsg.): Wie wir recht schreiben lernen. Lengwil, S. 95-101.
- BRÜGELMANN, HANS (1992): Kinder auf dem Weg zur Schrift. Lengwil: Libelle.
- CRÄMER, CLAUDIA; SCHMELZLE, MICHAEL (1994): Hilfe bei der [panə]. Einige Gedanken zur Arbeit mit Minimalpaaren in Therapie und Unterricht. In: Pädagogische Impulse Heft 4, S. 224-233.

- CRÄMER, CLAUDIA; FÜSSENICH, IRIS; SCHUMANN, GABRIELE (1996): Lesen ist wie Küssen- Leseförderung (k)ein Thema für die Klassen 5-10? In: Crämer, Claudia; Füssenich, Iris; Schumann, Gabriele (Hrsg.): Lesekompetenz erwerben und fördern. Braunschweig: Westermann, S. 6-21.
- CRÄMER, CLAUDIA (2001): Sinnvolle Aufgaben bei der Einführung von Buchstaben. Praxis Grundschule, Heft 3, S. 14-24.
- CRÄMER, CLAUDIA (2002): Schriftsprache. In: Baumgartner, Stephan; Füssenich, Iris (Hrsg.) (2002): Sprachtherapie mit Kindern. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 156-319.
- CRÄMER, CLAUDIA (2010): In Wald hör' ich kein [d]! Kriterien für die Auswahl von Wortmaterial zur auditiven Analyse. In: Grundschule (2010), Heft 4, S. 46-47.
- DEHN, MECHTHILD (1991): Die Zugriffsweisen „fortgeschrittener“ und „langsamer“ Lese- und Schreibanfänger: Kritik am Konzept der Entwicklungsstufen. In: Sandhaas, B.; Schneck, P. (Hrsg.): Lesenlernen- Schreibenlernen. Beiträge zu einer interdisziplinären Wissenschaftstagung aus Anlass des Internationalen Alphabetisierungsjahres, 4.-6. November 1990 in Bregenz, Deutsche UNESCO-Kommission Bonn, S. 97-108.
- DEHN, MECHTHILD (2006): Lernbeobachtung Schreiben. In: Dehn, Mechthild; Hüttis-Graff, Petra: Zeit für die Schrift 2. Berlin, S. 70-84.
- DEHN, MECHTHILD (2012): Kinder & Lesen und Schreiben. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- DEHN, MECHTHILD (2013): Zeit für die Schrift- Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht Berlin: Cornelsen.
- FÜSSENICH, IRIS (1991): Zur Funktion von Schrift für die Therapie von Aussprachestörungen. In: Balhorn, Heiko (Hrsg.): Fibel ade? Lesen und Schreiben in der Grundschule. DGLS, S. 22-30.
- FÜSSENICH, IRIS (1993): Wie wird man Analphabet/in? In: Stark, Werner; Fitzner, Thilo; Schubert, Christoph (Hrsg.): Berufliche Bildung und Analphabetismus. Eine Fachtagung in der Evangelischen Akademie Bad Boll. Stuttgart, Dresden, S. 59-67.
- FÜSSENICH, IRIS (1998): Bedürfnisse sprachgestörter Kinder. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik (1998), Heft 3, S. 8-15.
- FÜSSENICH, IRIS (1998b): Analphabetismus aus der Sicht der Sonderpädagogik. In: Huber; Kegel; Speck-Hamdan (Hrsg.): Einblicke in den Schriftspracherwerb. Braunschweig, S. 75-81.
- FÜSSENICH, IRIS (1998c): Alphabetisieren- kulturelles Kapital entfalten. In: Bronder, D.; Ipfling, H.-J.; Tenke, K. (Hrsg.): Handbuch Hauptschulbildungsgang. Erster Band: Grundlegung. Klinkhardt, S. 187-200.

- FÜSSENICH, IRIS (2003): Schreibschwierigkeiten. In: Bredel, Ursula u.a. (Hrsg.) Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. Paderborn, S. 261-270.
- FÜSSENICH, IRIS (2004a): Wenn er mehr als seinen Namen schreiben soll... In: Grundschule (2004), Heft 9, S. 29-32
- FÜSSENICH, IRIS; SANDFUCH, UWE (2004b): Schulversagen- Versagen in der Schule? In: Grundschule (2004), Heft 9, S. 26-28.
- FÜSSENICH, IRIS (2007): Vermeiden von Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. In: Die Grundschulzeitschrift (2007), Heft 207, S. 1-8.
- FÜSSENICH, IRIS; GEISEL, CAROLIN (2008): Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift. München: Reinhardt.
- FÜSSENICH, IRIS; LÖFFLER, CORDULA (2008): Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- FÜSSENICH, IRIS; LÖFFLER, CORDULA (2009a): Materialheft Schriftspracherwerb. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- FÜSSENICH, IRIS (2009b): VOM Sprechen zur Schrift. Förderdiagnostische Beobachtungsaufgaben. In: Fördermagazin (2009), Heft 6, S. 5-10.
- FÜSSENICH, IRIS (2010): Schreiben- aber wie? Ein Blick auf Lehr- und Lernprozesse. In: Fördermagazin, Heft 1, S. 8-22.
- FÜSSENICH, IRIS (2011a): Durchgeschummelt. Zum Weltalphabetisierungstag. In: Grundschule (2011), Heft 9, S. 44-45.
- FÜSSENICH, IRIS (2011b): Vom Sprechen zur Schrift. Was Erwachsene über den Erwerb der Schrift im Elementarbereich wissen sollten. WiFF Expertise, S. 9-21.
- FÜSSENICH, IRIS (2012): Gibt es Vorläuferfähigkeiten beim Schrifterwerb? Vom Sprechen zur Schrift beim Übergang von der Kita in die Schule. In: MitSprache, Heft 3, S. 5-16.
- FROMMBERGER, HERBERT (1955): Das Sitzenbleiberproblem: Untersuchungen über das Versagen von Kindern in der Volksschule. Dortmund: Crüwell.
- GENUNEIT, JÜRGEN (1998): Lesetexte für Leseungewohnte. In: Krämer, C.; Füssenich, I.; Schumann, G. (Hrsg.): Lesekompetenz erwerben und fördern. Braunschweig: Westermann, S. 151-163.
- GEW (2005): „Zahl der Sitzenbleiber drastisch verringern“. Pressemeldung vom 7.7.2005, Frankfurt am Main. In: GEW [Online]: <http://bildungsklick.de/pm/16275/gew-zahl-der-sitzenbleiber-drastisch-verringern/> [Stand 12.1.2014].
- GEW (2006): Erdsiek-Rave: Sitzenbleiben deutlich reduzieren. In: GEW [Online]: www.gew.de/Erdsiek-Rave_Sitzenbleiben_deutlich_reduzieren_2.html [Stand: 12.1.2014].
- GIESECKE, HERMANN (2000): Sitzenbleiben abschaffen? In: Pädagogik, Heft 3, S. 51.

- GLUMPLER, EDITH (1994): Sitzenbleiben. In: Keck, Rudolph; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 316-317.
- HACKER, DETLEF (2002): Phonologie. In: Baumgartner, Stephan; Füssenich, Iris (Hrsg.) (2002): Sprachtherapie mit Kindern. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 13-62.
- HEINZ-UNTERBERG, RENATE (1988): Zum Verhältnis von schriftlicher und mündlicher Sprache in Schule, Legastheniebetreuung und Sprachtherapie. In: Kegel, G.; Arnold, T.; Dahlmeier, K.; Schmid, G.; Tischer, B. (Hrsg.): Sprechwissenschaft und Psycholinguistik 2. Beiträge aus Forschung und Praxis. Opladen, S. 127-217.
- HEIZMANN; KLEEBERG; KOST (2007): Zusammenstellung Lautgebärden Sprachheilschule X, S. 1-6.
- HUSEN, CLAUDIA (2009): Förderdiagnostische Beobachtungen zu Fähigkeiten und Schwierigkeiten beim weiterführenden Schreibenlernen und -lehren in Grund- und Sonderschulen. Dissertation. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg 2009.
- HÜTTIS-GRAFF (2013): Beobachten als didaktische Aufgabe. In: Dehn, Mechthild (2013): Zeit für die Schrift. Berlin: Cornelsen, S. 152-163.
- INGENKAMP, KARLHEINZ (1969): Zur Problematik der Jahrgangsklasse. Weinheim: Beltz.
- JANOSCH (2007): Post für den Tiger. Weinheim: Beltz.
- KEMMLER, LILLY (1976): Die Sitzenbleiber. In: Kemmler, Lilly (1976): Schulerfolg und Schulversagen. Eine Längsschnittstudie vom ersten bis zum fünfzehnten Schulbesuchsjahr. Göttingen: Hogrefe, S. 189-200.
- KLEMM, KLAUS (2009): Klassenwiederholungen- teuer und unwirksam. Eine Studie zu den Ausgaben für Klassenwiederholungen in Deutschland. Bertelsmann Stiftung, S. 1-25.
- KOPP, KATHARINA (2008): Schreiben brauch ich nie mehr. In: Grundschule (2008), Heft 5, S. 28-31.
- KROHNE, JULIA; TILLMANN, KLAUS-JÜRGEN (2006): „Sitzenbleiben“- eine tradierte Praxis auf dem Prüfstand. In: SchulverwaltungSpezial, Heft 4/2006, S. 6-9, erweiterte Fassung.
- KROHNE, JULIA; MEIER, ULRICH; TILLMANN, KLAUS-JÜRGEN (2004): Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration- Klassenwiederholung im Spiegel der PISA-Daten. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 3, S. 373-389.
- KRUSE, NORBERT (1996): Fördern und Verstehen. In: Dehn, Mechthild; Hüttis-Graff, Petra; Kruse, Norbert (Hrsg.): Elementare Schriftkultur. Weinheim und Basel: Beltz, S. 40-52.

- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2009): Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten- Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren. Berlin, S. 1-6, [Online]: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_06_18-Uebergang-Tageseinrichtungen-Grundschule.pdf [Stand: 4.12.13].
- LANDTAG VON BADEN-WÜRTTEMBERG (2013): Klassenwiederholung in Baden-Württemberg und Finnland. Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. In: Landtag-BW [Online]: www2.landtag-bw.de/WP15/Drucksachen/3000/15_3196_d.pdf [Stand: 6.11.2013].
- LANGEN, ANNETTE; DROOP; CONSTANZA (2010): Briefe von Felix. Ein kleiner Hase auf Weltreise. Münster: Coppenrath.
- MAY, PETER (1990): Kinder lernen rechtschreiben: Gemeinsamkeiten und Unterschiede guter und schwacher Lerner. In: Balhorn, Heiko; Brügelmann, Hans (Hrsg.): Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. Konstanz: DGLS, S. 245-257.
- MAY, PETER (2000): Diagnose der Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreibprobe. In: Naegele, Ingrid; Valtin, Renate (Hrsg.): LRS in den Klassen 1-10. Band 2. Weinheim: Beltz, S. 87-92.
- MENZ, MATHIAS (2009): Den Schriftspracherwerb im Spiel fördern. In: Fördermagazin 2009 Heft 6, S. 11-13.
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (2002): Gemeinsame Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums und des Sozialministeriums über die Kooperation zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschulen. In: Kultusportal-BW[Online]:http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Schulaemter/schulamtdonaueschingen/pdf/2002_Kooperation_Kiga_GS.pdf [Stand: 12.11.2013].
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (2008): Verwaltungsvorschrift: Kinder mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen. In: Kultusportal-BW [Online]: http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Schulaemter/schulamtnuertingen/pdf/11_ppp_Verwaltungsvorschrift.pdf [Stand: 12.11.2013].

- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (2009): Schulanfang auf neuen Wegen. Wissenswertes für Eltern. In: Kultusportal-BW [Online]: http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&sqi=2&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.kultusportal-bw.de%2Fsite%2Fpbs-bw%2Fget%2Fdocuments%2FKULTUS.Dachmandant%2FKULTUS%2Fkultusportal-bw%2Fpdf%2FSchulanfang_auf_neuen_Wegen-2010_Web.pdf&ei=oHrZUrWvLITUsqbB3oGYDA&usg=AFQjCNE8bBLt6M0zzqZLAK7c-lpJD4yLQ [Stand: 12.11.2013].
- MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (2013): Sprache. In: Kooperation zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und Grundschulen. Stuttgart, S. 1-32. In: Kultusportal-BW [Online]: http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/zentrale-objekte-multilink/pdf/Kooperation_2005_Kapitel_IX_Sprache.pdf [Stand: 14.11.2013].
- NAEGELE, INGRID; VALTIN, RENATE (Hrsg.): LRS in den Klassen 1-10. Handbuch der Leserechtschreib-Schwierigkeiten. Band 2: Schulische Förderung und außerschulische Therapien. Weinheim: Beltz.
- OSBURG, CLAUDIA (1996): Die geschriebene Sprache als unterstützendes Element zur Förderung von Kindern mit Aussprachestörungen. In: Die Sprachheilarbeit (1996), Heft 41, S. 22-30.
- OSBURG, CLAUDIA (1998): „Legasthenie“ auf der Zunge. Schriftspracherwerbsstörungen als Resultat von Sprachstörungen!?? In: Balhorn, Heiko u.a. (Hrsg.): Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Hannover: DGLS, S. 245-158.
- OSBURG, CLAUDIA (2003): Wenn Kinder nicht verstehen (können). Tipps um Sprachfallen im Unterricht zu erkennen. In: Praxis Grundschule, Heft 3, S. 28-51.
- OSBURG, CLAUDIA (2003b): Sprachentwicklungsstörungen und Störungen des Schriftspracherwerbs. In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 2. Stuttgart, S. 113-125.
- PRIß, MARIANNE (1999): Anlauttabellen selbst herstellen. In: Grundschule (1999), Heft 12, S. 52-55.
- RISEL, HEINZ (2003): „Weil ich es immer falsch mache“. In: Praxis Grundschule, Heft 3, S. 32-33.
- RUF, JEANETTE (2004): Klassenwiederholung: Stagnation vermeiden. In: Grundschule (2004), Heft 9. S. 34-36.
- SAHM, LENA (2013): Prüfungsgutachten im Fach Diagnostik- Sprachbehindertenpädagogik.

- SCHEERER-NEUMANN, GERHEID (2000): Kinder mit Rechtschreibschwächen: Hilfen zum Erkennen und Fördern. In: Valtin, Renate (Hrsg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 135-141.
- SCHUMANN, GABRIELE; GROß, CHRISTOPH (2004): Lernorte schaffen. Schulversagen aus der Sicht der Sonderschule. In: Grundschule, Heft 9, S. 38-42.
- SPITTA, GUDRUN (2001): Vom Recht auf Fehler und vom Recht daraus lernen zu können. In: Die Grundschulzeitschrift 144/2001, S. 6-8.
- STARCK, WILLY (1974): Die Sitzenbleiberkatastrophe. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- STUTTGARTER ZEITUNG (2013): Kultusminister Stoch ist gegen das Sitzenbleiben. In: Stuttgarter Zeitung [Online]: www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.schulpolitik-kultusminister-stoch-ist-gegen-das-sitzenbleiben-page1.24d0f1b8-b19a-49b4-a445-db7032c60ced.html [Stand: 12.11.2013].
- SZEMBEK, ANNA (2013): Prüfungsgutachten im Fach Diagnostik- Sprachbehindertenpädagogik.
- THOMÉ, GÜNTHER (2000): Linguistische und psycholinguistische Grundlagen der Orthografie: Die Schrift und das Schreibenlernen. In: Valtin, Renate (Hrsg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 12-16.
- VALTIN, RENATE (1993): Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. In: Haarmann, D. (Hrsg.): Handbuch Grundschule, Band 2. Weinheim/Basel.
- VALTIN, RENATE (1997): Voraussetzungen zum Lesenlernen. In: Naegele, Ingrid; Valtin, Renate (Hrsg.): LRS in den Klassen 1-10. Band 1. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 198-199.
- VALTIN, RENATE (2000a): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule.
- VALTIN, RENATE (2000b): Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. Hinweise und Hilfen für die Förderdiagnostik. In: Naegele, Ingrid; Valtin, Renate (Hrsg.): LRS in den Klassen 1-10. Band 2. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 48-69.
- VELTMANN, UWE (2000): Erfolg zeitigt Erfolg. In: Haase, Peter (Hrsg.) (2000): Schreiben und Lesen sicher lehren und lernen. Dortmund: Borgmann, S. 196-208.
- WESPEL, MANFRED (2003): Vom Funktionstraining zur Schriftverarbeitung. In: Grundschule 2003, Heft 4, S. 10-13.

9. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

| | | |
|--------------|--|----|
| Abbildung 1: | Innerpsychischer Teufelskreis | 14 |
| Abbildung 2: | Positive Lernstruktur | 17 |
| Abbildung 3: | Negative Lernstruktur | 18 |
| Abbildung 4: | Entwicklungsmodell des Lesen- und Schreibenlernens | 30 |
| Abbildung 5: | Problemlöseverhalten von Schreiberinnen..... | 39 |
| Abbildung 6: | Leitfragen zur Analyse von Lern- und Lehrprozessen beim Schreiben..... | 49 |
| Abbildung 7: | Vier-Säulen-Modell | 54 |
| Abbildung 8: | Brief von Melanie an Hannah..... | 84 |
| Abbildung 9: | Brief von Melanie | 94 |
| | | |
| Tabelle 1: | Substitutionsprozesse | 67 |
| Tabelle 2: | Silbenstrukturprozesse..... | 68 |
| Tabelle 3: | Melanies Verschriftungen ihrer individuellen Aussprachestruktur | 68 |
| Tabelle 4: | Lernbeobachtung Schreiben (Februar/Mai 2013) | 72 |
| Tabelle 5: | Alphabetisches Schreiben (Juli 2013) | 74 |
| Tabelle 6: | Lernbeobachtung Schreiben (Februar/Mai/Oktober 2013)..... | 88 |

10. Anhang

| | |
|---|-----|
| Anhang 1: Transkript Aussprache..... | 104 |
| Anhang 2: Protokollbogen Beobachtungsaufgaben (April/Mai 2013)..... | 106 |
| Anhang 3: Leeres Blatt (22.4.201)..... | 109 |
| Anhang 4: Lernbeobachtung Schreiben Februar 2013..... | 110 |
| Anhang 5: Lernbeobachtung Schreiben Mai 2013..... | 111 |
| Anhang 6: Lernbeobachtung Schreiben Oktober 2013..... | 112 |
| Anhang 7: Anlautaufgabe (3.5.2013)..... | 113 |
| Anhang 8: Alphabetisches Schreiben (4.7.2013)..... | 115 |
| Anhang 9: Buchstabensalat..... | 117 |
| Anhang 10: Wort-Bild-Zuordnungen..... | 118 |
| Anhang 11: Wort-Bild-Zuordnungen..... | 119 |
| Anhang 12: Wort-Bild-Zuordnungen..... | 120 |
| Anhang 13: Silbenpuzzles..... | 121 |

Anhang 1: Transkript Aussprache

Name des Kindes: Melanie (7;5)*

| Phonologischer Prozess | Zielsprachliche Äußerung | Kindliche Äußerung |
|--|--------------------------|--------------------|
| Alveolarisierung (V) | [tigə] Tiger | [tidə] |
| | [tsaŋə] Zange | [tsanə] |
| | [gəduft] geduscht | [gədust] |
| | [lɛkən] lecken | [lɛtən] |
| | [gants] ganz | [dants] |
| Teilweise Ersetzung von Mehrfachkonsonanz | [gla:s] Glas | [dla:s] |
| | [kRœts] Kreuz | [tRœts] |
| | [kRaŋk] krank | [tRaŋk] |
| | [kra:n] Krahn | [tra:n] |
| | [gRos] groß | [tRos] |
| Reduktion von Mehrfachkonsonanz (R2) | [tRaubə] Traube | [Raubə] |
| | [blumə] Blume | [lumə] |
| | [bRot] Brot | [Rot] |
| | [jRaŋk] Schrank | [Raŋk] |

| | | | |
|-----------------------------------|-------------------|-----------------------------------|--------------|
| | | [fRaɪba:t] Freibad | [Raɪba:t] |
| Auslassung Silben | unbetonter | [Raba:bəkuxən] Rhabarberkuchen | [ba:bəkuxən] |
| | | [mɔtoRatunfal] Motorradunfall | [toRatunfal] |
| | | [gəʃnɪtən] geschnitten | [ʃnɪtən] |
| | | [tRɔmpetə] Trompete | [petə] |
| | | [ba:skətbal] Basketball | [ba:sbal] |
| | | [anfaŋən] anfangen | [anfan] |
| | | | |
| Auslassung Konsonanten | finaler | [gebuetsta:k] Geburtstag | [gebuetsta:] |
| | | [ʃaukəl] Schaukel | [ʃaukə] |
| | | [ha:p] hab | [ha:] |
| | | [mʊʃəl] Muschel | [mʊʃə] |
| | | [besən] Besen | [besə] |

* Äußerungen stammen aus dem Gutachten (vgl. SAHM 2013), das von April bis Juli 2013 erstellt wurde sowie aus der Förderung (September/Oktober 2013)

Anhang 2: Protokollbogen Beobachtungsaufgaben für die Einschulung (April/Mai 2013)

Beobachtungsaufgaben für die Einschulung

Name des Kindes: Melanie Geburtstag: 7.4.2006 Alter: 7;1
 Erst-/Zweit-/Familiensprache: Deutsch
 Schule: Schule für Sprachbehinderte
 Klassenlehrer/in: Frau G. Datum: April/Mai 2013

Gezinktes Memory

Hat das Kind die Schrift als Hilfsmittel benutzt? ☒ Ja ☐ Nein

Kommentar: Melanie vergleicht das Schriftbild und findet
alle Paare. Versuche, die Schrift zu erkennen gelangen selten.
Melanie benennt einzelne Buchstaben, die sich bei Wörtern unterscheiden.

Erklärung des Kindes:

"Ich schau, ob die gleich sind."

Embleme lesen

Anzahl der Richtigen 11

- | | | |
|--------------|-------------------------------------|--|
| McDonald's | <input checked="" type="checkbox"/> | <u></u> |
| Mercedes | <input checked="" type="checkbox"/> | <u>am Auto dran</u> |
| RTL | <input type="checkbox"/> | <u>am Computer dran</u> |
| Langnese | <input checked="" type="checkbox"/> | <u>Eis</u> |
| Apotheke | <input checked="" type="checkbox"/> | <u>da kann man Traubenzucker holen</u> |
| Fußgängerweg | <input checked="" type="checkbox"/> | <u>für die Menschen laufen u. die Autos halten</u> |
| Post | <input checked="" type="checkbox"/> | <u>kenn ich von Brief, son Briefträger</u> |
| Stoppschild | <input checked="" type="checkbox"/> | <u>an der Straße</u> |
| Rotes Kreuz | <input checked="" type="checkbox"/> | <u>beim Krankenwagen</u> |
| Nutella | <input checked="" type="checkbox"/> | <u>das ist manchmal bei Schokolade drauf</u> |
| WC | <input checked="" type="checkbox"/> | <u>Klo</u> |
| LEGO | <input checked="" type="checkbox"/> | <u>Wir haben so Ball-Dinger, da haben wir manchmal was</u> |

abweichende Nennungen des Kindes bitte notieren



Reihenfolge der Embleme notieren

Leeres Blatt

1. Eigenes geschrieben MAXIMILA
2. Geübttes/auswendig Gelerntes geschrieben MAMA, LISA, OMA, OPA
3. Einzelne Buchstaben geschrieben -
4. Keine Wörter oder Buchstaben geschrieben -
5. Nichts geschrieben -
6. Gemalt: Torte auf einem Tisch, Blumen, Beeren, Strauch
→ kein Bezug zur Schrift

Zeichen kategorisieren

Richtig

Falsch

Zuordnung zu Buchstaben alle

Zuordnung zu Wörtern alle

Zuordnung zu Zahlen alle

Kommentar: Melanie ordnet zunächst Buchstaben und Wörter zu einer Kategorie zu. Auf Nachfrage unterteilt sie diese nochmal.

richtige Kategorien ☒ ☒ ☒

Reime erkennen

Übungssitem: **Wal – Schal – Mütze**

Anzahl der Richtigen **10**

Haus – Maus – Bär ☒

Wurm – Leiter – Turm ☒

Keller – Teller – Eis ☒

Sonne – Mond – Tonne ☒

Löffel – Suppe – Puppe ☒

Kasse – Glas – Tasse ☒

Nase – Hase – Auge ☒

Ohr – Hund – Mund ☒

Nuss – Auto – Bus ☒

Mantel – Dose – Hose ☒

Einordnung:

Kind kann Bilder richtig benennen ☒ Ja ☐ Nein

Mindestens 8 richtig zugeordnet ☒ Ja ☐ Nein

Semantisch zugeordnet ☐ Ja ☒ Nein

Ratestrategie ☐ Ja ☒ Nein

Silbensegmentierung

Übungsitem: Ba-na-ne

Anzahl der Richtigen

6

Man-tel

Hund

| | | |
|----------------|-------------------------------------|-----------------|
| To-ma-te | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| Au-to | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| Pin-sel | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| Bus | <input type="checkbox"/> | Bu-s |
| Re-gen-bo-gen | <input type="checkbox"/> | R-e-gen-bo-gen |
| Lo-ko-mo-ti-ve | <input type="checkbox"/> | Lo-ko-mo-ti-v-e |
| A-na-nas | <input checked="" type="checkbox"/> | Hau-s |
| Haus | <input type="checkbox"/> | |
| Scho-ko-la-de | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| Pa-pa-gei | <input checked="" type="checkbox"/> | |

Einordnung:

Kind kann Bilder richtig benennen

☒ Ja

☐ Nein

einsilbige Wörter

☐ richtig

☒ falsch segmentiert (teilweise)

zweisilbige Wörter

☒ richtig

☐ falsch segmentiert

dreisilbige Wörter

☒ richtig

☐ falsch segmentiert

vier-/fünfsilbige Wörter

☐ richtig

☒ falsch segmentiert (teilweise)

(fehlende Silben durchstreichen, richtige Segmentierung durch ☒ markieren)

Phonemanalyse (Anlaute)

Übungsitems: d – Dach

Anzahl der Richtigen

40

o – Ente

- e – Maus ☐ Ja ☒ **Nein**
- s – Sonne ☒ **Ja** ☐ Nein
- a – Ameise ☒ **Ja** ☐ Nein
- f – Hund ☐ Ja ☒ **Nein**
- i – Igel ☒ **Ja** ☐ Nein
- p – Pinsel ☒ **Ja** ☐ Nein
- r – Oma ☐ Ja ☒ **Nein**
- l – Leiter ☒ **Ja** ☐ Nein
- t – Giraffe ☐ Ja ☒ **Nein**
- m – Löwe ☐ Ja ☒ **Nein**

Einordnung:

Kind kann Bilder richtig benennen

☒ Ja

☐ Nein

Mindestens 8 richtig beantwortet

☒ Ja

☐ Nein

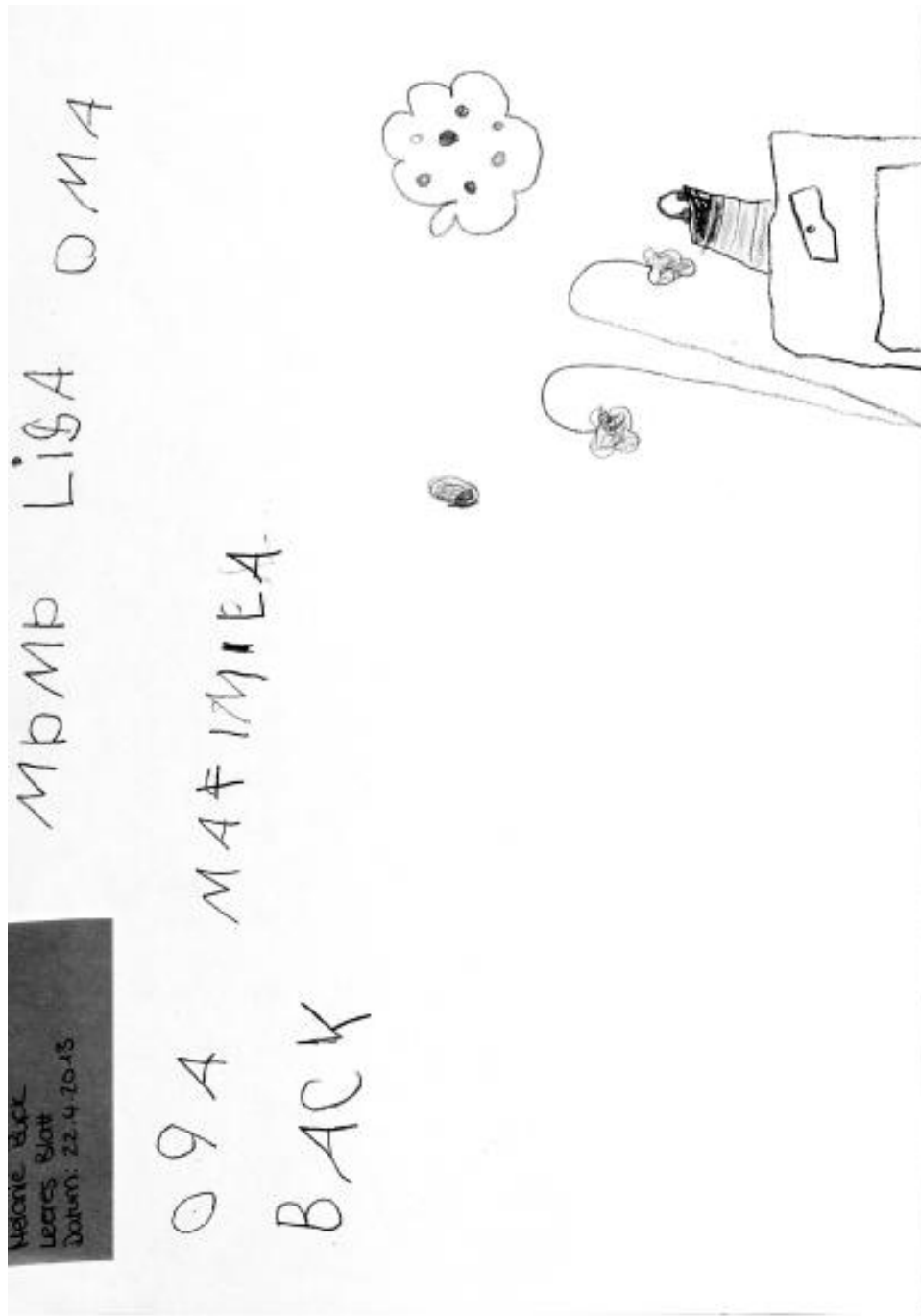
Ratestrategie

☐ Ja

☒ **Nein**

(gewählte Antwort des Kindes ankreuzen bzw. notieren)

Anhang 3: Leeres Blatt (22.4.2013)



Anhang 4: Lernbeobachtung Schreiben (Februar 2013)

ervorlage 16 - Aufgabe „Schreib mal“

Name: Helene Buck
Datum: Feb. 13
Klasse: 1

Schreib mal ...

zme

Helene Buck



SOFA ✓



LME



ALEU



OAM



RAT



IAN

Kann noch nicht alle Laute herauslösen
bildet Wort durch ganze Laute ab

Schreib mal ...

Heidarie Buck
Datum: 3.5.2013

Name



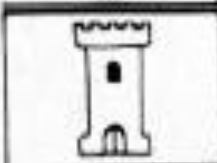
Schofa



Mot



Limo Lioade



Tom



Reita



Kinawake

Anhang 6: Lernbeobachtung Schreiben (Oktober 2013)

Schreib mal ...



Name

Heknie

24.10.2013



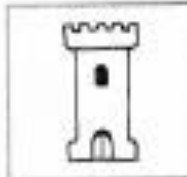
SOFA



MYNT



LIMOLAGE



TOM



REITA








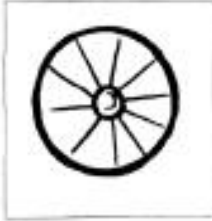




KIAKEN

KINAWAGEN

Anhang 7: Anlautaufgabe (3.5.2013)

Name: Melanie Kuck
 Datum: 3.5.13
 Klasse: 1

Anlautaufgabe - Kopieremalage 12/13

| | | | |
|---|-----------------|---|---------------|
|  | <u>A</u> ffe |  | <u>M</u> aus |
|  | <u>T</u> isch |  | <u>K</u> fen |
|  | <u>L</u> gel |  | <u>R</u> ad |
|  | <u>L</u> ampe |  | <u>S</u> onne |
|  | <u>F</u> enster |  | <u>U</u> hr |

Aufgaben für den Ausgangspunkt des Leseschulungsprozesses bei der Einführung in ersten und zweiten Schuljahr. Eigenes Grundverständnis, gel. 12/13, 1/14



Ananas



Mond



Telefon



Oma



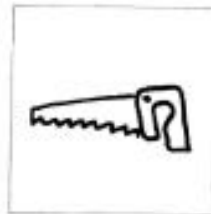
Indianer



Roller



Löffel



Säge



Fisch



Uhu

Anhang 8: Alphabetisches Schreiben (4.7.2013)

Kopiervorlage 20/1 – Alphabetisches Schreiben

Name: Meloni
Datum: 4.7.13
Klasse:

Ordne die Silben und schreibe die Wörter auf!



SCHIRM
GEN RE

REGENSCHIRM



LING TER
SCHMET

SCHMETTERLING



CHEN GE
TAGS BURTS
KU

GEBURTSCHEN
TAGSKU



DE ME
LA MAR

MARMELADE



GEI
PA PA

PAPAGEI

Name: Helene Gire
 Datum: 4.7.2018
 Klasse: 1

Alphabetisches Schreiben – Kopierschablone 2018

Anmerkung: Hilfsmittel Anlauttabelle
 Helene war müde (nach
 eigener Aussage)

Schreibe die Wörter



Fesa



Kaesfe



Bot



ris



uke



scholAte



schke



ohe



KATOe



okoie



schLAFe



KARATE



ANAS



Foste

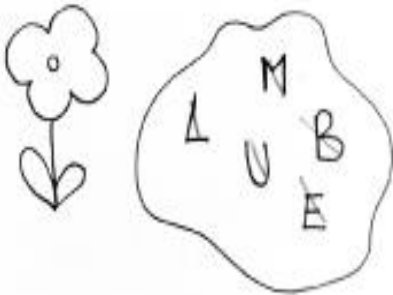
Anhang 9: Buchstabensalat

NAME: Melanie

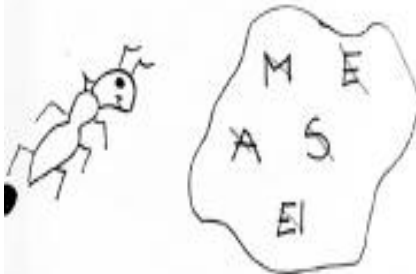
DATUM: 10.10.13



TOMATE



BLUME










AMEISE

Anhang 10: Wort-Bild-Zuordnungen

Name: Melanie
Datum: 24.09.13


Fisch
Maus
Hase
Raupe
Tiger
Löwe
Delfin


The image shows a matching exercise. On the left, there are seven words: Fisch, Maus, Hase, Raupe, Tiger, Löwe, and Delfin. On the right, there are seven corresponding line drawings: a caterpillar, a lion, a fish, a dolphin, a mouse, a rabbit, and a tiger. Lines connect each word to its correct animal illustration. The connections are: Fisch to fish, Maus to mouse, Hase to rabbit, Raupe to caterpillar, Tiger to tiger, Löwe to lion, and Delfin to dolphin.

Anhang 11: Wort-Bild-Zuordnungen


Name: Hedwig
Datum: 25.9.18




LÖWE
ENTE
TIGER




ROSE
FEDER
BAUM




LAMPE
REGAL
KIWI



MOND
REGEN
LIMO



WAL
HASE
EULE



LAMPE
SCHERE
KERZE

Anhang 12: Wort-Bild-Zuordnungen

3.10.13

NAME: Helene



HAND

HASE

HUND



NASE

NEBEL

NAGEL



BIRNE

BAUCH

BAUM



TAFEL

TISCH

TASCHE



KINO

KAKTUS

KIWI

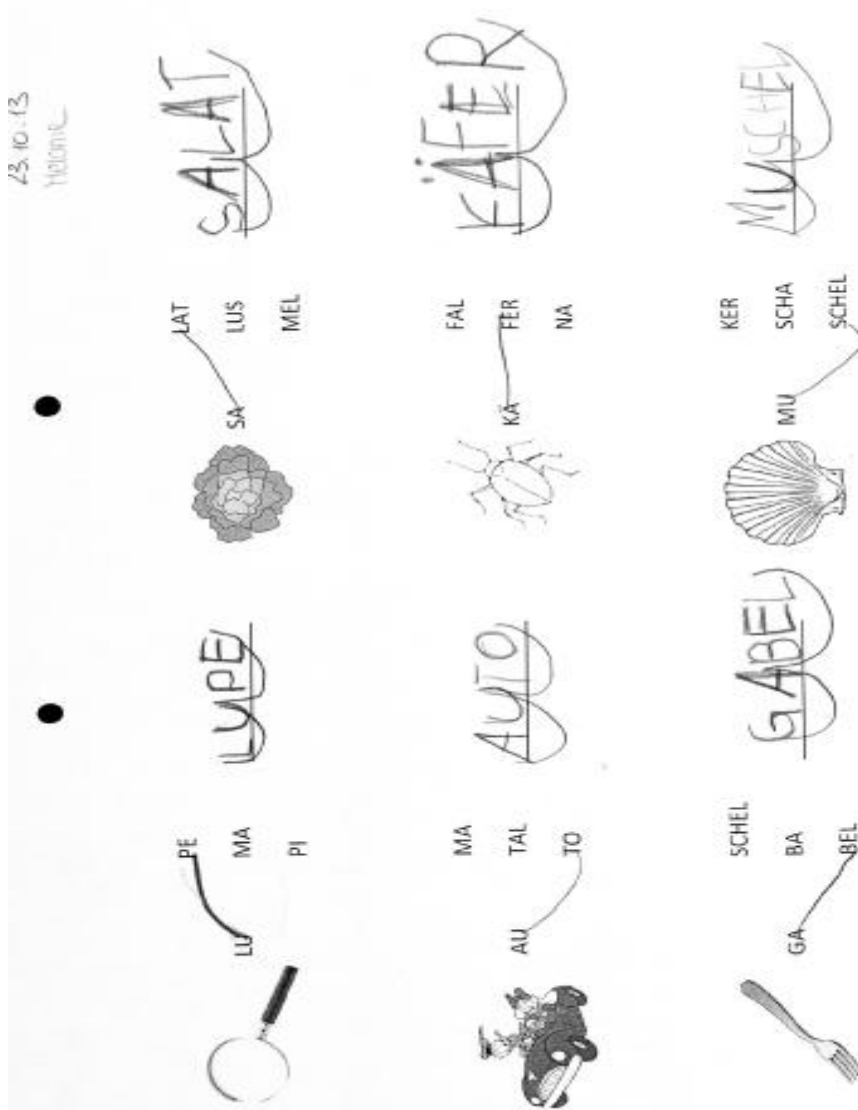
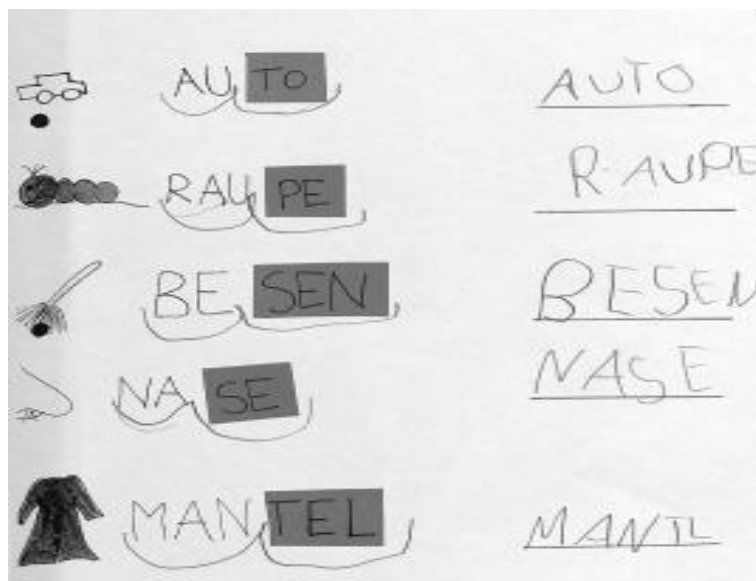


SCHAF

SCHIRM

SCHAL

Anhang 13: Silbenpuzzles



Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den.....

.....

Unterschrift